

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

*Supervisão entre pares: efeitos na relação
professor-aluno*

Oriana Peseiro

Mestrado em Supervisão Pedagógica

setembro 2024

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

*Supervisão entre pares: efeitos na relação
professor-aluno*

Oriana Peseiro

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Dissertação de Mestrado orientada pela Professora Doutora Maria Luísa
Lebres Aires e coorientada pela Professora Doutora Filipa Isabel Barreto
de Seabra Borges

setembro 2024

DECLARAÇÃO DIREITOS DE AUTOR (CREATIVE COMMONS)

O presente trabalho acadêmico está licenciado com uma Licença Creative Commons.

Assim, pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



CC BY-SA 4.0 Deed

Atribuição-CompartilhaIgual 4.0 Internacional

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Às minhas filhas.

Minha Nocas. Minha Maria.

Que tanto abdicaram e sentiram a minha ausência. Sempre conscientes e compreensivas de que o propósito seria a superação e a realização da mãe, que sentiram aplicada e dedicada.

A mãe agradece, com o amor mais puro que nos une.

Ao meu marido.

A ti, que foste compreensivo e procuraste ser o melhor que conseguiste, nas horas de maior desgaste e angústia.

Agradeço-te, profundamente, o que te dedicaste à nossa família, em prol da concretização deste meu sonho.

Aos meus pais.

São o porto seguro de sempre. Aqueles que mais me encorajam e acreditam nas minhas ambições.

Um agradecimento é pouco, para o tanto que são para mim.

Às minhas Estimadas Professoras Doutoradas Orientadoras.

A palavra encorajadora e o verdadeiro suporte durante todo o processo de investigação.

Incansáveis e sempre dispostas a orientar, a ensinar e a amparar.

Sem palavras por tudo o que fizeram por mim, mesmo sem saberem.

DEDICATÓRIA

A ti, minha mais que querida Avó

(in memoriam)



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente dissertação/tese. Confirmando que, em todo o trabalho conducente à sua elaboração, não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013.

Universidade Aberta, 31 de março de 2024

Nome completo: Oriana Roque Garcia Peseiro

Assinatura: Oriana Garcia Peseiro



GTCEq - Grupo de Trabalho Currículo e Equidade
na Sociedade Contemporânea

LE@D LABORATÓRIO
DE EDUCAÇÃO
A DISTÂNCIA
E E-LEARNING

fct
Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

 REPÚBLICA
PORTUGUESA UIDB/04372/2020

Este trabalho insere-se Projeto LE@D N° PTN/UID4372-LEaD/032016, Grupo de Trabalho Currículo e Equidade na Sociedade Contemporânea. Financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito dos projetos, UIDB/04372/2020.

Supervisão entre pares: efeitos na relação professor-aluno

RESUMO

A qualidade da relação professor-aluno tem, inequivocamente, um impacto no processo de ensino e aprendizagem. Da interação entre ambos os elementos depende o sucesso da aprendizagem. Nesse sentido, a relação pedagógica entre professor e aluno emerge como uma dimensão central de todo o processo pedagógico.

No que respeita à conceção de supervisão, a evolução do conceito permite-nos entendê-la como uma partilha de experiências e como forma de colaboração entre pares, que traduzindo-se num ato de reflexão, permite transformar e melhorar as práticas educativas.

Pela análise do enquadramento das duas dimensões expostas, neste estudo objetiva-se analisar os efeitos que a supervisão entre pares poderá evidenciar na relação entre professor e aluno, verificando a possível melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Do ponto de vista metodológico, o presente estudo insere-se num modelo de investigação de natureza qualitativa, assente no propósito de conhecer as perceções dos atores envolvidos no que respeita às diferentes situações da realidade vivenciada, considerando que a compreensão do contexto valoriza o ponto de vista de quem nele vive. Consequentemente, optou-se pelo *design* de estudo fenomenológico, mediante o qual se pretende descrever o fenómeno em estudo, através da análise das realidades experienciadas e vividas pelos participantes da investigação, atendendo à forma como as descrevem e interpretam.

Para tal, privilegiou-se a análise documental de projetos educativos e de projetos desenvolvidos no âmbito da observação/supervisão entre pares, bem como de entrevistas semiestruturadas individuais, dirigidas aos coordenadores e participantes de projetos de supervisão/observação entre pares, de dois Agrupamentos de Escolas, selecionados por desenvolverem projetos neste campo de ação e aceitarem participar no estudo em curso.

A subsequente análise de conteúdo dos dados recolhidos permitiu concluir que, até ao momento, a prática de supervisão entre pares não é reconhecida pelos participantes do estudo como uma possibilidade de melhoria da relação entre professor e aluno, embora seja potencializadora da mudança das ações pedagógicas.

Palavras-Chave: Supervisão pedagógica; supervisão entre pares; observação entre pares; relação professor-aluno; processo de ensino e aprendizagem.

Peer supervision: effects on the teacher-student relationship

ABSTRACT

The quality of the student-teacher relationship clearly impacts the teaching and learning process. The success of learning depends on the interaction between both elements. In that sense, the pedagogical relationship between teacher and student emerges as a central aspect of the pedagogical process.

Regarding the idea of supervision, the evolution of the concept allows us to understand it as a sharing of experiences and a way of collaboration between peers, and by considering it as an act of reflection, it enables us to transform and enhance the educational actions.

By exploring the framework of the two dimensions mentioned, this study aims to analyse the effects that peer supervision can have on the relationship between teacher and student, realising the possible improvement of the teaching and learning process.

From a methodological point of view, the present study is part of a qualitative research model, based on the purpose of knowing the perceptions of the actors involved, concerning the different situations of the experienced reality, bearing in mind that understanding the context values the point of view of those who live in it. Therefore, a phenomenological study design was chosen, in which we intend to describe the phenomenon under study by analysing the realities experienced and lived by the research participants, taking into account how they describe and interpret them.

To this end, we focused on document analysis of educational projects and projects developed within the scope of peer observation/supervision, as well as semi-structured individual interviews with the coordinators and participants in peer supervision/observation projects from two school groups, as they are developing projects in this field of action and agreed to take part in the current study.

The subsequent content analysis of the data collected led to the conclusion that, until this moment, the peer supervision practice is not acknowledged by the participants in the study as a possibility to improve the relationship between teacher and student, although it has the potential to change pedagogical actions.

Keywords: Pedagogical supervision; peer supervision; peer observation; teacher-student relationship; teaching and learning process.

ÍNDICE

DECLARAÇÃO DIREITOS DE AUTOR (CREATIVE COMMONS)	III
AGRADECIMENTOS	IV
DEDICATÓRIA	V
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE	VI
RESUMO	VIII
ABSTRACT	IX
ÍNDICE	X
ÍNDICE DE TABELAS	XIV
ÍNDICE DE FIGURAS	XIV
ÍNDICE DE QUADROS	XIV
LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS	XVI
INTRODUÇÃO	1
<u>PARTE I - PROBLEMÁTICA</u>	<u>5</u>
1. ENQUADRAMENTO DO ESTUDO	6
2. RELAÇÃO DA PROBLEMÁTICA COM O ESTADO DA ARTE	10
<u>PARTE II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</u>	<u>15</u>
1. DOS ENTENDIMENTOS SOBRE A SUPERVISÃO: SUPERVISÃO PEDAGÓGICA EM FOCO	17
1.1. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	18
1.2. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E TRABALHO COLABORATIVO	24
1.3. SUPERVISÃO COLABORATIVA E A ESTRATÉGIA DE OBSERVAÇÃO DE PARES	28
1.4. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E A PRÁTICA REFLEXIVA	31
1.5. RELAÇÃO ENTRE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	33
1.6. INTERVISÃO	35
1.7. CONCEITO DE SUPERVISÃO E CORRELAÇÃO COM A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE (ADD)	38
2. RELAÇÃO PEDAGÓGICA	41
2.1. CONCETUALIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO	41
2.2. INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	44
2.3. RELAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ELEMENTO PROMOTOR DO SUCESSO EDUCATIVO	49
3. POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E RELAÇÃO PEDAGÓGICA	52

PARTE III – ESTUDO EMPÍRICO	55
<hr/>	
1. METODOLOGIA	56
1.1. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO	56
1.2. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	59
OBJETIVO GERAL	59
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	59
1.3. DESIGN DO ESTUDO	60
1.4. NATUREZA DO ESTUDO: OPÇÃO PELO PARADIGMA QUALITATIVO	62
1.5. PARTICIPANTES DO ESTUDO	64
1.5.1. Caracterização dos Agrupamentos dos participantes no estudo	65
1.5.1.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas 1 (AE1)	66
1.5.1.2. Caracterização do Agrupamento de Escolas 2 (AE2)	67
1.5.2. Caracterização dos professores participantes do estudo	68
1.6. ESPECIFICAÇÃO DAS ETAPAS DA PESQUISA	71
1.7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	75
1.7.1. Entrevista semiestruturada	76
1.7.2. Análise documental	81
1.8. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS	82
1.8.1. Análise de conteúdo	82
1.8.1.1. Entrevistas	85
1.8.1.2. Projetos de observação entre pares	92
1.9. PREOCUPAÇÕES/QUESTÕES ÉTICAS	93
PARTE IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	96
<hr/>	
1. APRESENTAÇÃO DOS DADOS	97
1.1. CARACTERIZAÇÃO DOS PROJETOS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	98
1.1.1. Projetos de observação de pares – complementados com a análise de desenvolvimento dos projetos (entrevistas às coordenadoras dos projetos)	98
1.2. ANÁLISE DE CONTEÚDO CATEGORIAL	109
A. Perceção do grau de importância atribuído, por docentes envolvidos em projetos de supervisão colaborativa, à relação professor-aluno	109
A1. Perceções relativas ao conceito de relação pedagógica professor-aluno	110
A2. Perceções relativas ao nível de importância atribuída à relação pedagógica, no contexto de supervisão entre pares	114
B. Modo como os professores participantes consideram que as estratégias pedagógicas desenvolvidas podem potenciar a relação professor-aluno e o envolvimento deste no processo de aprendizagem	123

B1. Opiniões e concepções referentes a estratégias pedagógicas potencializadoras da relação professor-aluno e do envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem	124
B2. Exemplos de estratégias pedagógicas que poderão contribuir para a relação pedagógica e para o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem	128
C. Percepções dos professores envolvidos em dinâmicas de supervisão entre pares sobre a potencialidade da supervisão entre pares para facilitar o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem	132
C1. Percepções relativas ao conceito de supervisão pedagógica colaborativa	133
C2. Percepções relativas a motivações para o envolvimento no projeto de supervisão colaborativa	141
C3. Percepções relativas às potencialidades da supervisão entre pares enquanto fator facilitador do envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem	146
D. Análise da relação entre as oportunidades de reflexão, enquanto parte integrante da supervisão entre pares, com os potenciais efeitos na relação professor-aluno, na perspectiva dos professores envolvidos no estudo.	153
D1. Opinião relativa aos potenciais efeitos da reflexão para a relação professor-aluno	154
D2. Percepção do contributo da reflexão para a relação professor-aluno	157
<u>PARTE V – DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</u>	<u>161</u>
A. IDENTIFICAR QUE GRAU DE IMPORTÂNCIA É ATRIBUÍDO POR DOCENTES ENVOLVIDOS EM PROJETOS DE SUPERVISÃO COLABORATIVA À RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	162
B. IDENTIFICAR DE QUE MODO OS PROFESSORES PARTICIPANTES CONSIDERAM QUE AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PODEM POTENCIAR A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E O ENVOLVIMENTO DESTA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	168
C. IDENTIFICAR AS PERSPETIVAS DE PROFESSORES ENVOLVIDOS EM DINÂMICAS DE SUPERVISÃO ENTRE PARES SOBRE A POTENCIALIDADE DA SUPERVISÃO ENTRE PARES PARA FACILITAR O ENVOLVIMENTO DO ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	171
D. RELACIONAR, NA PERSPETIVA DOS PROFESSORES ENVOLVIDOS NO ESTUDO, AS OPORTUNIDADES DE REFLEXÃO, ENQUANTO PARTE INTEGRANTE DA SUPERVISÃO ENTRE PARES, COM OS POTENCIAIS EFEITOS NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	182
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	<u>190</u>
PRINCIPAIS CONCLUSÕES DO ESTUDO	191
Limitações do estudo	201
Sugestões para futuras investigações	204
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	<u>206</u>
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	221

ANEXO 1: PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA DO LE@D	223
ANEXO 2: PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS(ÀS) DIRETORES(AS) DE AGRUPAMENTO PARA REALIZAÇÃO DO TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO	225
ANEXO 3: CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES NAS ENTREVISTAS	229
ANEXO 4: INFORMAÇÃO À COMISSÃO DE ÉTICA - RESUMO DA INVESTIGAÇÃO	233
ANEXO 5: PEDIDO DE PARTICIPAÇÃO AOS(ÀS) PARTICIPANTES DO ESTUDO - CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO PARA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA	236
ANEXO 6: DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DE UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E DE VOZ	240
ANEXO 7: GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSORES(AS) PARTICIPANTES	242
ANEXO 8: GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – COORDENADOR(A)	247
ANEXO 9: TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	253
Anexo 9.1. – Transcrição Entrevista PC_AE1	254
Anexo 9.2. – Transcrição Entrevista PP1_AE1	280
Anexo 9.3. – Transcrição Entrevista PC_AE2	315
Anexo 9.4. – Transcrição Entrevista PP1_AE2	330
Anexo 9.5. – Transcrição Entrevista PP2_AE2	346

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 - CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES ENTREVISTADOS	69
--	----

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - CONCEÇÃO E PRÁTICAS DE SUPERVISÃO (ALARCÃO & ROLDÃO, 2008, P. 52)	29
--	----

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - DESIGN METODOLÓGICO (ESTRUTURA)	61
QUADRO 2 - ETAPAS DA INVESTIGAÇÃO E RESPECTIVOS PROCEDIMENTOS	71
QUADRO 3 - CALENDARIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS	79
QUADRO 4 - CÓDIGOS ATRIBUÍDOS ÀS ENTREVISTAS E RESPECTIVOS PARTICIPANTES	86
QUADRO 5 - CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS	89
QUADRO 6 - GRELHA DE ANÁLISE DOCUMENTAL	92
QUADRO 7 - ANÁLISE DOS PROJETOS DE OBSERVAÇÃO DE PARES	98
QUADRO 8 - SEGMENTOS CODIFICADOS: CONCEITO RELAÇÃO PEDAGÓGICA	110
QUADRO 9 - SEGMENTOS CODIFICADOS: ASPETOS VALORIZADOS N7YA RELAÇÃO PEDAGÓGICA	113
QUADRO 10 – SEGMENTOS CODIFICADOS: POTENCIALIDADES DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA	115
QUADRO 11 – SEGMENTOS CODIFICADOS: RELEVÂNCIA ATRIBUÍDA À RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	117
QUADRO 12 – SEGMENTOS CODIFICADOS: DIFICULDADES SENTIDAS NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	119

QUADRO 13 – SEGMENTOS CODIFICADOS: ESTRATÉGIAS ADOTADAS PARA COLMATAR AS DIFICULDADES SENTIDAS NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA/EM CONTEXTO SALA DE AULA	121
QUADRO 14 – SEGMENTOS CODIFICADOS: PERCEÇÃO DA FORMA COMO AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PODERÃO INFLUENCIAR A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	124
QUADRO 15 – SEGMENTOS CODIFICADOS: REFERÊNCIA À FORMA COMO AS EXPERIÊNCIAS QUE ENVOLVEM INTERAÇÃO ESTÃO, OU NÃO ESTÃO, RELACIONADAS COM AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS	127
QUADRO 16 – SEGMENTOS CODIFICADOS: EXEMPLOS DE ESTRATÉGIAS/DINÂMICAS QUE POTENCIALIZAM A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E O ENVOLVIMENTO DO ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	129
QUADRO 17 - ACEÇÃO SUPERVISÃO PEDAGÓGICA COLABORATIVA/ PARALELISMO COM INTERVISÃO	137
QUADRO 18 - OPINIÃO SOBRE COLABORAÇÃO ENTRE PARES	142
QUADRO 19 - FATORES APONTADOS À MOTIVAÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO NOS PROJETOS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	143
QUADRO 20 - DESCRIÇÃO DAS ALTERAÇÕES NA FORMA COMO ENSINA DEVIDO À PARTICIPAÇÃO NO PROJETO DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	145
QUADRO 21 - PERCEÇÃO DA FORMA COMO AS PRÁTICAS DE SUPERVISÃO ENTRE PARES PODERÃO FACILITAR O ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	148
QUADRO 22 - REFERÊNCIA AOS IMPACTOS DA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA QUE ESTABELECE COM OS ALUNOS	150
QUADRO 23 - DESCRIÇÃO DAS MUDANÇAS/INFLUÊNCIAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	152
QUADRO 24 - DESCRIÇÃO DOS EFEITOS GERADOS PELO TRABALHO COLABORATIVO E PELO EXERCÍCIO REFLEXIVO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	156
QUADRO 25 - PERCEÇÃO DO CONTRIBUTO DAS PRÁTICAS REFLEXIVAS E DE AUTOANÁLISE NA MELHORIA DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA	159

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

AE1 – Agrupamento de Escolas 1

AE2 – Agrupamento de Escolas 2

ADD – Avaliação de Desempenho Docente

AEE – Avaliação Externa das Escolas

CoPV - Comunidade de prática virtual

EBSCO - Business Source Complete (base de dados académica)

HGP - História e Geografia de Portugal

LE@D - Laboratório de Educação à Distância e Elearning

PBL - Problem-Based Learning [Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), em português]

QA - Quadro de Agrupamento

QZP - Quadro de Zona Pedagógica

RCAAP -Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal

SVP – Supervisão Pedagógica

INTRODUÇÃO

O primeiro ímpeto para abordar a temática central da presente investigação surgiu, indubitavelmente, de um interesse pessoal. Compreendendo a mudança efetiva dos alunos, no que à sua forma de ser e de estar diz respeito, associada a fatores como a globalização e o avanço tecnológico, que contribuem para essa mudança tão expressiva, é urgente pensar e refletir sobre os aspetos que regulam as relações, numa sala de aula, mais especificamente, entre quem desempenha o papel de docente e quem desempenha o papel de aprendiz.

Nesse sentido, numa perspetiva particular, o interesse exponencial pela temática em estudo encontra-se relacionado com uma efetiva preocupação e valorização da relação professor-aluno, mas, igualmente, curiosidade pelo modo como a supervisão pode, ou poderá, potenciar a reflexão sobre a mesma.

Atendendo à ótica de Perrenoud (2001), o professor constitui-se como o elemento-chave para que a mudança possa acontecer na Educação e para que a melhoria da Escola se verifique. Contudo, e podendo obstaculizar esse processo de melhoria ancorada no papel do professor, há que considerar a relutância à efetiva abertura do espaço sala de aula, bem como à partilha de práticas e decisões pedagógicas (Fullan & Hargreaves, 2001).

Nesta sequência de considerações, justifica-se o necessário desenvolvimento de abordagens colaborativas, numa perspetiva de práticas de supervisão horizontal, para que “os professores possam partilhar práticas, saberes e experiências” (Mouraz & Pinto, 2021, p. 33) e assim conquistar-se “uma construção partilhada e colaborativa da aprendizagem profissional” (*ibidem*, p. 33), na medida em que, segundo Alarcão (2020), a supervisão pedagógica assume como principal propósito a melhoria, não só, da educação e da escola, como também da formação dos alunos.

De forma concisa, é possível expressar que, no presente estudo, pretendeu-se desenvolver um espaço de investigação sobre a problemática que relaciona o papel da supervisão e a relação pedagógica.

Enquanto processo que visa uma atitude reflexiva, a supervisão contribui para que, através de “outro olhar”, se promovam momentos de reflexão, possibilitando o desenvolvimento profissional e pessoal de todos os envolvidos, quer supervisionados, quer supervisores. Considerando as “tendências supervisivas recentes” (Moreira, 2009), que fazem emergir uma visão democrática de supervisão, assente numa aprendizagem colaborativa e horizontal, e baseada em momentos de reflexão, torna-se realizável o desenvolvimento de mecanismos de “autosupervisão” e “autoaprendizagem”, possibilitando que se concebam ambientes impulsionadores da construção do desenvolvimento da autonomia profissional (*ibidem*).

Nesta senda, relacionando a supervisão colaborativa com uma prática pedagógica que atente à relação pedagógica professor-aluno, o propósito assenta numa reflexão sobre a contribuição da supervisão colaborativa entre pares enquanto facilitadora do processo de ensino e aprendizagem.

Associado a este estímulo pessoal, surge como preponderante referir que, o desenvolvimento do presente estudo emerge, igualmente, do facto de se verificar um número reduzido de investigações recentes relacionadas com a relação pedagógica. Se concretizarmos a especificação do papel da supervisão na relação pedagógica, deparamo-nos com uma carência de estudos nessa perspetiva, na medida em que na revisão de literatura efetuada não foram encontradas investigações que abordassem essa temática (vide Ponto 2 – Parte I).

Por conseguinte, o estudo apresentado procura entender, com o enfoque na relação pedagógica, quais os efeitos da supervisão pedagógica, almejando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Assim, considerou-se fundamental conhecer, interpretar e analisar as perceções e vivências de professores envolvidos em projetos de observação de pares, através de entrevistas semiestruturadas e da consulta documental. Partindo desta problematização inicial e assente numa abordagem enquadrada numa metodologia de natureza qualitativa, o presente estudo, baseado numa investigação fenomenológica, com ênfase na experiência individual, procura dar resposta à questão que orientou toda a investigação: *Em que medida professores envolvidos em processos de supervisão pedagógica horizontal reconhecem nesse processo uma possibilidade de melhoria do processo de ensino e aprendizagem, no que respeita à relação professor-aluno?*

Desta forma, o estudo pretende perceber em que medida a supervisão entre pares poderá constituir-se como uma possibilidade na melhoria das práticas profissionais docentes, com efeitos ao nível da relação professor-aluno. Sustentados neste objetivo principal, por forma a nortear o desenvolvimento da investigação, definiram-se objetivos específicos: i) identificar que grau de importância é atribuído por docentes envolvidos em projetos de supervisão colaborativa à relação professor-aluno; ii) identificar de que modo os professores participantes consideram que as estratégias pedagógicas desenvolvidas podem potenciar a relação professor-aluno e o envolvimento deste no processo de aprendizagem; iii) identificar as perspetivas de professores envolvidos em dinâmicas de supervisão entre pares sobre a potencialidade da supervisão entre pares para facilitar o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem; iv) relacionar, na perspetiva dos professores envolvidos no estudo, as oportunidades de reflexão, enquanto parte integrante da supervisão entre pares, com os potenciais efeitos na relação professor-aluno.

É necessário ressaltar, neste momento e no que respeita às normas éticas que devem reger a conduta no decorrer de um processo investigativo em Ciências Sociais, que no desenvolvimento do estudo foi garantida a confidencialidade e o anonimato de todos os participantes envolvidos em todo o processo da investigação e, nessa senda, foi requerido o consentimento informado, livre e esclarecido de todos os envolvidos (AERA, 2011; Lima, 2006). Todos os participantes foram, igualmente, informados relativamente a todos os passos inerentes à participação na investigação (SPCE, 2020). De mencionar que, todos os documentos foram submetidos à apreciação da Comissão de Ética do LE@D, que decretou parecer positivo (vide Anexo 1, p. 223).

Em termos estruturais, a dissertação encontra-se organizada em cinco partes, às quais antecede a presente Introdução.

Na primeira parte, concretiza-se a apresentação da problemática em estudo, procedendo-se ao seu enquadramento, bem como à sua relação com o estado da arte.

Num segundo momento, procede-se a uma revisão da literatura, enquadrando teoricamente o conceito de supervisão, numa contextualização do mesmo, e, no âmbito colaborativo e reflexivo, surge a análise do conceito de supervisão pedagógica, assim como as respetivas implicações no que ao desenvolvimento profissional docente diz respeito. Apresenta-se,

igualmente, como objeto de análise o conceito de relação pedagógica, contemplando a contextualização enquanto concepção, e dando especial relevo aos aspectos associados à interação professor-aluno. Decorrente desta análise, aborda-se a relação pedagógica enquanto promotora do sucesso educativo, e, por último, explora-se a associação entre os fatores que promovem a articulação da relação pedagógica e da supervisão pedagógica.

Segue-se, na terceira parte, o estudo empírico do trabalho de investigação desenvolvido. Assim, referente à metodologia, reitera-se a questão e os objetivos de investigação, sucedendo-se a apresentação do *design* metodológico do estudo. Posteriormente, indicam-se e justificam-se as opções metodológicas contempladas no que respeita ao posicionamento paradigmático, ao que se sucede a caracterização de todo o contexto do estudo, especificamente os participantes do estudo e os projetos de observação de pares em desenvolvimento. Manifesta-se, no momento seguinte, as técnicas adotadas no que se refere à recolha e análise de dados, não desconsiderando as questões éticas essenciais e imprescindíveis na condução do estudo e a caracterização dos contextos estudados e dos participantes envolvidos no mesmo.

Na quarta parte que constitui a presente investigação, procede-se à apresentação dos resultados, sendo que, na quinta parte, segue-se a discussão e análise dos resultados, com base nos conceitos teóricos abordados.

Na fase seguinte, são perspetivadas as considerações finais, explicitando as principais conclusões do estudo e fazendo referência às limitações no que ao desenvolvimento do mesmo diz respeito. Nessa sequência de ideias, procede-se à apresentação de sugestões para futuras investigações.

A dissertação termina na menção às referências bibliográficas, que sustentaram o desenvolvimento do trabalho de investigação, e na apresentação de todos os anexos que permitiram e suportaram a correta condução da dissertação apresentada.

PARTE I - PROBLEMÁTICA

1. ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

Na sequência do outrora mencionado, assumir a relação pedagógica entre professor e aluno como temática central do estudo e relacioná-la com a supervisão entre pares, partiu não só de uma evidente escassez nos estudos encontrados, mas despontou, igualmente, de questionamentos e de interesses pessoais.

É inegável que, a efetiva aprendizagem acontece em ambientes nos quais nos sentimos verdadeiramente acolhidos, em que se experimentam sentimentos como a confiança, onde se pode errar e avançar por caminhos diferentes. Nesse contexto, a Educação representa, essencialmente, a interação entre pessoas que se encontram e se compreendem, e nesse ambiente de confiança, delinear estratégias didáticas, bem como elementos de avaliação, pode revelar-se como uma tarefa menos complexa. Todavia, e de facto, o quotidiano de um professor requer bem mais do que conhecimentos teóricos e didáticos. É, pois, imprescindível que se reconheça a diversidade no que respeita aos processos de aprendizagem dos alunos, assim como as respetivas dificuldades e necessidades, que exigem uma sentida empatia e perspicácia. Por conseguinte, assumindo que todos os alunos deverão ser dignos de uma dedicação direcionada por parte dos professores, defendemos que a prática pedagógica deverá ser assumida como uma experiência humanizadora, visando e almejando a recetividade dos alunos no desenvolvimento de competências a diferentes níveis (cognitivo, social, cultural e, até, emocional). Clarificando a perspetiva humanizadora mencionada, convocamos Varani (2017) que alude à conceção de que “A humanização passa pelo necessário reconhecimento de que o sujeito não é mero receptor de conhecimento, é sujeito atuante em todos os imperativos do ato de aprender” (como citado em Bertagna et al., 2020, p. 66). Propõem Bertagna et al. (2020), neste contexto, e almejando a melhoria da escola, um processo de autorreflexão por parte desta, assente na conceção de formação humana, que objetiva alcançar a qualidade social pela escola. As autoras, que caracterizam a formação humana através de diferentes áreas de formação, não só cognitiva, mas contemplando a *multidimensionalidade* deste conceito, incluindo a formação político-social, ética, afetiva, corporal, artística e cultural, defendem que assumir esta perspetiva pressupõe determinar uma outra forma de “organizar e viver a experiência escolar”, que envolve “a superação da visão verticalizada do processo educacional” (Bertagna et al., 2020, p. 66).

Não esquecendo, pois, que o foco está na pretensão em clarificar a concepção humanizadora, considerando ainda a visão das autoras, aludimos ao facto de que a qualidade ambicionada, assente numa perspectiva crítica e emancipadora, prevê ações para a construção dessa qualidade da escola, assumindo diferentes e importantes dimensões, entre as quais, as relações interpessoais (convivência), que pressupõem a “Valorização do cuidado com o outro em processos dialógicos que envolvam o exercício da empatia, da alteridade, do acolhimento e respeito às emoções e sentimentos entre os diferentes atores envolvidos e que se relacionam no ambiente escolar” (*ibidem*, p. 73), através de ações que preconizam a afetividade nas relações interpessoais desenvolvidas no espaço escola, que promovam a construção da confiança e respeito mútuo, que possibilitem a escuta e que estimulem o diálogo, como possibilidade de aprendizagem (*ibidem*).

Desta forma, e considerando que aprender corresponde a uma capacidade que se adquire desde a nascença e que se prolonga por toda a vida, para que essa ação se concretize é necessária uma combinação de diversos aspetos: emocionais, pedagógicos, mas também biológicos. Da simbiose dos aspetos referidos, resulta a influencia que define o sucesso do processo de aprendizagem (Maia, 2011). É, pois, no contexto de sala de aula - no qual surge o convívio, o diálogo e, conseqüentemente, a relação em si mesma - que os alunos precisam que as suas necessidades e dificuldades sejam atendidas, objetivando, desta forma, a transformação das condições efetivas de aprendizagem (Siqueira et al., 2011). Será, portanto, a relação (e as interações) que o professor estabelece com os seus alunos, entendida como um dos principais fatores envolvidos no sucesso do processo de aprendizagem dos alunos, que incita um forte impacto no interesse dos alunos, bem como na vontade que têm em aprender e em ir para a escola. De acordo com Riley (2011), as relações estabelecidas entre professores e alunos são únicas, complexas e diferem da generalidade de todos os outros relacionamentos. Considerando as particularidades que caracterizam esse relacionamento específico e único entre professor-aluno, é de ressaltar que a relevância deste apresenta-se como um fator importante no desempenho do aluno (Cochran-Smith, 2005; Onwuegbuzie et al., 2007; Sava, 2002; Vanboven, 2005, como citado em Riley, 2011). Defendem Lopes e Silva (2011), nesse sentido, que as relações positivas entre professores e alunos podem revelar-se como um caminho decisivo, e, na mesma sequência de ideias, Nóvoa (2012) refere que “só a pedagogia – uma pedagogia nas mãos dos professores – conseguirá reintroduzir sentido na escola e nas aprendizagens” (p. 9).

Nesta linha de pensamento, refere Nel Noddings (1992) que o primeiro trabalho das escolas consiste em cuidar das crianças, renunciando à premissa de que o enfoque recai exclusivamente sobre os objetivos acadêmicos (como citado em Bergin & Bergin, 2009). Argumenta, ainda, que se os alunos não forem cuidados não se verifica a aprendizagem, defendendo, inclusive: “All students want to learn, although not necessarily the content they are asked to learn in school. Caring for children prepares them to be receptive to learning such content”¹ (Nel Noddings, 1992, como citado em Bergin & Bergin, 2009, p. 161). O cuidado dos professores para com os alunos, será, portanto, um fator determinante no que respeita à receptividade para a aprendizagem.

Não obstante, as investigações sobre as contribuições dos professores para as relações de qualidade com os seus alunos, nas suas práticas pedagógicas, são limitadas (Spilt et al., 2022).

Com efeito, a escolha do tema apresentado foi, essencialmente, motivada pela grande preocupação no que respeita às questões relativas a uma educação assente nas relações humanas. Porém, associada a essa preocupação, importa assumir uma postura de professor-investigador, tal como defende Alarcão (2001), entendida como “uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona (...)” (p. 6). Por sua vez, esta atitude viabiliza a capacidade do profissional docente “se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (*ibidem*, p. 6). Assim, nesta tomada de atitude consciente e reflexiva, para o professor será possível caminhar para a mudança e ajudar o próprio aluno na tomada de consciência dos seus direitos, mas também deveres, e aperfeiçoar a sua forma de ser com os outros e para os outros. No que lhe diz respeito, ao professor permitirá evoluir e potenciar a autoformação e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento quer profissional, quer pessoal.

Há, pois, que considerar os professores como os principais agentes para “breaking vicious cycles”² no que respeita aos problemas de relacionamento e comportamentais (Spilt et al.,

¹ Tradução da autora: “Todos os alunos querem aprender, embora não necessariamente os conteúdos que lhes são pedidos na escola. Cuidar das crianças prepara-as para estarem recetivas à aprendizagem desses conteúdos”.

² Tradução da autora: “quebrar ciclos viciosos”

2022, p. 731), ao invés de serem assumidos como as principais causas (*ibidem*). Reforçam os mesmos autores que, a reflexão orientada assume um papel preponderante no âmbito das intervenções bem-sucedidas, para promover relações professor-aluno adequadas (*ibidem*). Essa reflexão sobre a sua prática será “o primeiro passo para quebrar o acto de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação” (Cardoso et al., 1996, p. 83) e, dessa forma, transformar a sala de aula, inclusivamente no que respeita às interações subjacentes a este contexto. Na concretização das práticas reflexivas emerge o envolvimento dos professores em trabalho de supervisão colaborativa, numa perspetiva horizontal e colaborativa, e, nesse sentido, a supervisão pode assumir um papel preponderante, na medida em que,

a supervisão reconceptualizada desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se em papel de apoio e não de inspecção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração activa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na acção educativa quotidiana (através de pesquisa cooperada), de experimentação reflectida através da acção que procura responder ao problema identificado (Oliveira-Formosinho, 2002a, p. 12).

Pelas razões evidenciadas, o problema do presente estudo consiste em perceber se o docente, enquadrado num processo de supervisão entre pares e de ações reflexivas, reconhece a esse processo potencialidades no sentido de o ajudar a transformar as suas práticas docentes, melhorar a interpretação dos acontecimentos, bem como progredir na decisão de estratégias a implementar, visando o desenvolvimento de uma relação positiva entre professor-aluno, sendo que a finalidade última corresponde à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Decorrente da análise apresentada, declara-se que se optou por atribuir ao estudo o título “Supervisão entre pares: efeitos na relação professor-aluno”, por forma a perspetivar a abrangência das conceções fundamentais a serem exploradas no decorrer da investigação e a evidenciar, de forma clara, o objetivo da mesma.

2. RELAÇÃO DA PROBLEMÁTICA COM O ESTADO DA ARTE

Na sequência do carácter e do enquadramento do presente estudo, concretizou-se uma análise das investigações no âmbito do mesmo, cuja abordagem correspondeu a aspetos referentes às conceções, não só, de supervisão pedagógica, como, também, de interação e da relação professor-aluno.

Através do estudo do tipo “Estado da Arte”, sistematizando um campo do conhecimento e, por conseguinte, verificando os principais resultados das investigações, foi possível “identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura” (Haddad, 2000, p. 41).

A pesquisa que orientou e sustentou o “Estado da Arte” teve como suporte diferentes repositórios: RCAAP, EBSCO, Google Académico; através dos quais se identificaram teses, dissertações e artigos, desenvolvidos desde o ano 2005. Os termos de pesquisa norteadores foram: relação professor-aluno, relação pedagógica, observação, observação de pares, supervisão e supervisão pedagógica.

Por forma a estabelecer uma relação entre os termos enunciados e a limitar a pesquisa, foram utilizados operadores booleanos e, também, a conjugação de operadores booleanos e parênteses. Nesse sentido, foram efetuadas pesquisas mediante os seguintes termos: (relação pedagógica OR relação professor-aluno) AND observação; (relação pedagógica OR relação professor-aluno) AND supervisão; (relação pedagógica OR relação professor-aluno) AND supervisão pedagógica; (relação pedagógica OR relação professor-aluno) AND observação de pares; supervisão OR observação de pares.

Abordando, ainda, as especificidades das pesquisas elaboradas, importa referir que foram efetuadas pesquisas através da utilização dos termos supracitados de forma isolada. De referir, também, que a língua dominante foi o português.

No que concerne especificamente ao Estado da Arte, através da exploração efetuada, foi perceptível a evidente relação entre a qualidade das aprendizagens e o sentimento positivo

sentido pelos alunos na sua relação com o professor (Souza, 2013; Castro, 2013; Venâncio, 2015, Castro 2018). Em outros termos, este tipo de estudos demonstrou que quanto mais evidente se mostra a cooperação do professor, melhores serão os resultados na construção do conhecimento dos alunos.

Considerando as pesquisas e investigações localizadas e analisadas no âmbito da temática, verificou-se que os estudos evidenciam uma percepção do contributo do relacionamento positivo entre professor e aluno para o processo de ensino e aprendizagem, numa perspetiva motivacional, que proporciona o sucesso e a melhoria das aprendizagens (Gomes, 2012). Os estudos dos autores Viveiros (2012), Souza (2013), e Castro (2013) revelam, também, que, os professores que possibilitam um processo interacional significativo e comunicativo, numa atitude compreensiva, aliando este fator à contextualização das experiências dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, permitem um melhor rendimento escolar. Nesse sentido, o papel ativo do aluno, tal como a predisposição para aprender, as suas percepções do papel do professor, influenciarão a construção do conhecimento. É, também, fortemente significativa a noção de influência entre o sucesso nas aprendizagens e a afetividade sentida pelos alunos na sua relação com o professor, isto é, da demonstração de que quanto mais evidente se mostra a cooperação do professor, melhores são os resultados na construção do conhecimento.

Numa continuidade da perspetiva apresentada, as investigações de Gomes (2012), Souza, (2013), Venâncio (2015) e Castro (2018), incidem sobre a percepção que os alunos constroem da sua experiência escolar, como resultado da interação com o professor, na medida em que a interação entre ambos exerce influência sobre o comportamento dos alunos, sobre a sua motivação e, igualmente, sobre o que pensam acerca do professor e o que decidem aprender.

O Estado da Arte permitiu, ainda, uma percepção relativa à implementação de práticas de supervisão e observação de pares e a forma como potenciam a formação contínua e o desenvolvimento profissional docente. Por sua vez, a promoção do trabalho colaborativo e o papel do professor reflexivo emergem como elementos que permitem a melhoria da pedagogia. Os estudos de Mouraz et al. (2016) e Torre (2018), no âmbito da observação de pares e supervisão, procedem a uma exploração das técnicas de observação de pares, enquanto potencializadoras do processo formativo dos docentes. E, nesse sentido, a

supervisão evidencia-se como transformadora das práticas docentes, na medida em que as ações reflexivas, decorrentes dessas experiências, permitem mudanças ao nível do processo de ensino e aprendizagem.

As investigações consultadas e exploradas mostram, igualmente, que a supervisão e a observação de pares apresentam-se como instrumentos determinantes no desenvolvimento profissional, assim como na valorização do trabalho colaborativo (Sousa, 2021).

Considerando, especificamente, os objetivos e as questões de investigação, no âmbito da relação professor-aluno, os estudos encontrados revelam uma maior incidência na intenção de: i) identificar as percepções que os alunos revelam sobre a influência do comportamento do professor, no que respeita às interações estabelecidas entre ambos, no seu rendimento escolar (Gomes, 2011; Castro, 2018); ii) reconhecer que aspetos relativos à relação professor-aluno contribuem para a construção do conhecimento (Venâncio, 2015); iii) compreender como a contextualização de um determinado conteúdo pode motivar o aluno e potencializar a aquisição de conhecimentos (Castro, 2013); iv) entender a relevância das interações entre professor e aluno, no espaço sala de aula (Venâncio, 2015); v) relacionar a motivação e a predisposição dos alunos para a aprendizagem e, naturalmente, para o sucesso educativo, e a relação adequada entre docente e discente (Gomes, 2012).

Por outro lado, no que respeita à supervisão e observação de pares, os estudos analisados incidem sobre objetivos como: i) identificar que melhorias pedagógicas advêm da observação de pares (Vieira, 2018; Mouraz & Pinto, 2021); ii) perceber como poderá a supervisão pedagógica entre pares concorrer para o desenvolvimento de práticas reflexivas e, conseqüentemente, confluir, não só, para o desenvolvimento pessoal e profissional docente, como para a melhoria das aprendizagens e o sucesso dos alunos (Torre, 2018); iii) investigar a possibilidade da contribuição da supervisão pedagógica entre pares para o desenvolvimento profissional docente e para a inovação pedagógica, no que respeita a metodologias ativas (Sousa, 2021).

De uma forma geral, é notável que as investigações no âmbito da temática em estudo seguem a mesma tendência, no que respeita aos objetivos, cujo propósito consiste em identificar as percepções, quer do aluno, quer do professor, relativas à influência da relação professor-aluno no sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Os estudos que evidenciam a prática de

supervisão e observação de pares manifestam estas estratégias como impulsionadoras de práticas reflexivas, influentes na mudança de práticas pedagógicas, com vista à melhoria das aprendizagens.

No que respeita às abordagens metodológicas abrangidas nas investigações analisadas, estas são do tipo qualitativo, quantitativo e misto - que corresponde a “uma abordagem de investigação que combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa” (Creswell, 2010, p. 27), contudo, relativamente ao tipo de estudo mais frequente, é perceptível uma evidente incidência em estudos analíticos, interpretativos e descritivos, em detrimento dos estudos experimentais, ou de intervenção. Através da análise, sustentada nas publicações de investigações no âmbito da relação professor-aluno, foi possível identificar uma ausência de estudos classificados pelos autores como fenomenológicos, que equacionem conjuntamente as dimensões da supervisão entre pares e a relação entre professor e aluno, no que poderá apresentar-se como uma possibilidade na melhoria das práticas profissionais docentes.

Assim, no desenvolvimento da presente investigação, considerou-se a opção pelo estudo fenomenológico, não só por se tratar de um desenho de investigação pouco adotado, mas por permitir associar as dimensões da supervisão entre pares e a relação pedagógica, relacionando as práticas reflexivas e as possíveis consequências e/ou contributos para a relação entre professor e aluno, e, conseqüentemente, perceber de que forma poderá ser facilitado o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem, com base nas perceções/interpretações dos próprios sujeitos participantes do estudo.

Nesta senda, estabelecendo uma relação entre o estado da arte e a problemática em estudo, é, pois, perceptível a reduzida percentagem de trabalhos que analisam a reflexão dos professores, resultantes da observação de pares, sobre a relação professor-aluno nas práticas pedagógicas, na medida em que na pesquisa efetuada, apenas se detetaram as investigações das autoras Souza (2013) e Venâncio (2015). Assim, com base nas carências sentidas e sustentando o que o estudo poderá trazer de inovador, revela-se que o mesmo poderá contribuir para perceber em que medida o desenvolvimento e efetiva implementação de práticas reflexivas, numa perspetiva de um trabalho de observação entre pares, viabiliza uma mudança de práticas e de atitudes no que à relação entre professores e alunos diz respeito.

Para tal, considerando e analisando as múltiplas situações com as quais os professores se deparam no dia-a-dia, mais especificamente no que respeita à responsabilidade das suas ações, é essencial que não se acomodem e que se questionem “porque estão a fazer o que fazem” (Zeichner, 1993, p. 19). Através, pois, da reflexão intencional, do exercício de refletir, numa reconstrução do conhecimento profissional, será possível, aos professores, sair da zona de conforto, renovar práticas e repensar estratégias, formas de ser e de agir. E, neste sentido, assumindo a postura de profissionais reflexivos e críticos, que se “caraterizam pela sua orientação para a resolução de problemas reais” (Vieira, 1993, p. 54), associada à colaboração, como instrumento de mudança, perspetiva-se uma possibilidade de transformar a realidade, na qual se inserem os atores educativos, no enfoque de que “quando grupos de pessoas se aproximam para colaborar entre si, fazem-no na expectativa de alcançar, através da interação com os outros, alguma coisa que antes não tinham” (Alarcão & Canha, 2013, p. 45).

Desta forma, a interação entre pares evidencia-se como um caminho que possibilita o aperfeiçoamento da prática docente, nomeadamente no que respeita à relação pedagógica, na medida em que é possível realizar

a observação de aulas em parceria como uma forma de promoção do trabalho colaborativo – a conceção da aula ou análise da turma em conjunto e a articulação de saberes e conhecimentos é enriquecida pelas diferentes perspetivas de cada professor, pela partilha de estratégias individuais que possibilitam o planeamento de ações conjuntas (Carneiro, 2014, p. 49).

Assim, no exercício de uma atividade supervisiva colaborativa, de carácter horizontal, poder-se-á refletir, também, sobre a importante e significativa interação subjacente à prática docente, a relação pedagógica professor-aluno.

PARTE II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A conceptualização é mais do que uma simples definição ou convenção terminológica. É uma construção abstracta que visa dar conta do real. Para isso não retém todos os aspectos da realidade em questão, mas somente o que exprime o essencial dessa realidade, do ponto de vista do investigador. Trata-se, portanto, de uma construção-selecção (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 122-123).

Numa investigação é, pois, essencial um enquadramento teórico de referência sobre a temática em análise, para uma melhor compreensão do objeto em estudo. Nesse sentido, com base no estado da arte relativo à problemática enunciada, evidenciando os contributos para o estudo a desenvolver, apresenta-se, nesta parte, o posicionamento do presente estudo relativamente aos quadros concetuais reconhecidos.

A finalidade última da revisão da literatura corresponde à dimensão potenciadora de uma melhor interpretação e discussão dos dados recolhidos no decorrer da pesquisa, para posterior apresentação dos resultados/conclusões.

Neste contexto, explicitando a estruturação do enquadramento teórico do presente estudo, referimos que se encontra organizado em três tópicos principais: 1) Dos entendimentos sobre a supervisão: supervisão pedagógica em foco; 2) Relação pedagógica; e 3) Possíveis relações entre supervisão pedagógica e relação pedagógica. Esta organização fundamenta-se na tentativa de estruturar, de forma clara e planificada, a abordagem aos conceitos considerados imprescindíveis na investigação em decurso.

Nesse sentido, explicita-se que o primeiro e o segundo tópico se subdividem em conceções que sustentam teoricamente o objeto em estudo. Assim, o tópico **1) Dos entendimentos sobre a supervisão: supervisão pedagógica em foco** aborda, especificamente, os temas: i) supervisão pedagógica; ii) supervisão pedagógica e o trabalho colaborativo; iii) supervisão colaborativa e a estratégia de observação de pares; iv) supervisão pedagógica e a prática reflexiva; v) relação entre supervisão pedagógica e o desenvolvimento profissional docente; vi) intervenção; vii) conceito de supervisão e correlação com a Avaliação de Desempenho Docente (ADD). Por sua vez, no tópico **2) Relação pedagógica** disserta-se sobre: a respetiva i) concetualização e contextualização; ii) interação professor-aluno; iii) relação pedagógica

como elemento promotor do sucesso educativo. Pelo tópico **3) Possíveis relações entre supervisão pedagógica e relação pedagógica**, que por si só revela a completa explanação sobre a temática, esclarece-se a possível ligação entre os conceitos analisados.

1. DOS ENTENDIMENTOS SOBRE A SUPERVISÃO: SUPERVISÃO PEDAGÓGICA EM FOCO

É inequívoco que a Supervisão e, conseqüentemente, a inerente função supervisora acompanham a ação educativa desde os seus primórdios. No entanto, conforme Alarcão et al. (2021), como “constructo dinâmico, o conceito de Supervisão tem-se reconfigurado nas últimas décadas” (p. 11).

Com origem no latim, etimologicamente, a palavra supervisão é constituída pelo prefixo “super”, que significa “sobre”, e por “visão”, que emerge de “vídeo”, cujo significado corresponde à ação de “ver” (Gaspar et al., 2012). Em outros termos, o conceito assume o significado de “olhar de ou por cima”, numa ótica de “visão global” (*ibidem*, p. 30). Assim, é possível referir que supervisão pode ser perspectivada como uma “super visão”, no sentido de ser uma visão apurada, conforme Stones (1984), na medida em que se espera que o supervisor veja mais longe do que o supervisionado (como citado em Vieira, 1993).

Importa, pois, retomar que, a concetualização de supervisão tem sido alvo de uma evolução ao longo dos tempos, tendo vários autores apresentado distintas propostas relativas a esse conceito.

O conceito de supervisão surge na era da industrialização numa ótica de melhoria quantitativa e qualitativa no que respeita à produção, dotada de uma conotação fortemente ligada à fiscalização (Lima, 2001). Decorrente desta ideia, dizem-nos Gaspar et al. (2012) que se associava a funções como “inspecionar, fiscalizar, controlar, avaliar” (p. 30), às quais,

posteriormente, se vincularam as funções de regular, orientar e liderar (*ibidem*). O objetivo último, porém, correspondia sempre à melhoria do desempenho profissional.

Acrescentam as autoras Gaspar, Seabra e Neves (2012) que a supervisão pode recair sobre diferentes objetos, tais como pessoas, processos e organizações, e pode estender-se a diversos domínios, abrangendo, pois, o da educação. Nesta senda, no campo educacional, a supervisão aparece relacionada a diversos campos, tal como o da monitorização e o da avaliação – no seu cariz sumativo, o da fiscalização e o da inspeção. É sentida, apenas, na década de 60, nos Estados Unidos da América, uma notável transformação na supervisão no que ao carácter formativo diz respeito, provocada pelo movimento da supervisão clínica (Alarcão & Canha, 2013).

1.1. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Conforme defende Vieira (2009), “a pedagogia sem supervisão é menos pedagógica, tal como o será a supervisão sem uma visão da pedagogia” (p. 200).

Nesse sentido, visando a melhoria das práticas profissionais docentes no âmbito da qualidade das interações pedagógicas, a supervisão poderá constituir-se como um caminho, na medida em que a mudança de perspetiva sobre este conceito permite-nos encarar esta dimensão como uma forma de orientação da prática pedagógica - através de momentos reflexivos, pela qual são estabelecidas diretrizes que objetivam a melhoria da qualidade do ensino.

Da supervisão pedagógica, um conceito que continua em transformação até aos dias de hoje, espera-se, portanto, uma adequação à evolução e à complexidade da sociedade que, inequivocamente, influencia e determina mudanças na educação escolar.

Reflexivamente, a Escola ao evidenciar abertura para as transformações sociais, manifesta a necessidade de se adaptar às exigências no campo do desenvolvimento profissional docente.

Em Portugal, foi a partir da década de 70, século XX, que a supervisão foi assumida como prática de orientação, em fase de estágio, dos futuros docentes (Rangel, 2008). Nesse papel, era associada a ideias de autoritarismo e de chefia, razão pela qual se denotava alguma resistência relativa à sua aceitação (Vieira, 1993). Alarcão e Tavares (2010) referem que o conceito de supervisão “evocava conotações de poder e de relacionamento socioprofissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto formativas” (p. 3).

Todavia, nos anos 90, foi perceptível uma mudança de paradigma relativa à formação de professores, que se refletiu na perceção existente sobre o papel da supervisão e, conseqüentemente, sobre o papel do supervisor. Nesse sentido, Vieira (1993) evoca a supervisão, no âmbito da formação de professores, como um processo de “atuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (p. 28). Assim, ao conceito de supervisão e, mais especificamente, à sua prática é atribuída uma dimensão formativa e reflexiva, que permite, dessa forma, uma reflexão sobre as práticas escolares e pedagógicas. Simultaneamente, avança-se de uma circunscrição ao início da profissão docente, para uma perspetiva que acompanha o seu exercício ao longo da vida. Decorrente desta perspetiva, é possível estabelecer uma correlação entre o que advogam Alarcão e Roldão (2008) ao referirem que a supervisão “estendeu-se ao âmbito da formação contínua em contexto de trabalho, por virtude da conceptualização entretanto realizada no que respeita aos processos de desenvolvimento profissional” (p. 15).

Numa visão mais geral, a concetualização de supervisão que se encontrava associada a uma perspetiva mais inspetiva da atividade docente, passou a ser considerada numa ótica mais abrangente, sobre todo o processo educativo, cujo propósito visa(va) atingir os objetivos da Educação, com o desígnio último da melhoria do desempenho escolar. É possível, portanto, verificar a presença de duas variáveis, que determinam não só a qualidade das aprendizagens, bem como a qualidade de vida das escolas: o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional. Defende Oliveira-Formosinho (2002b), que a supervisão “deve ser vista não simplesmente no contexto da sala de aula, mas no contexto mais abrangente da escola, como lugar e tempo de aprendizagem para todos” (p. 218) e, inclusive, de autoaprendizagem, na medida em que, enquanto organização qualificante, pode, ela

própria, aprender e melhorar (*ibidem*). Nesta lógica, a supervisão descentrou-se do foco apenas no professor para se tornar mais abrangente, podendo abarcar a escola como um todo.

Com efeito, podemos, então, referir que as diferentes perspetivas de supervisão assumem distintas posições paradigmáticas, na medida em que umas apresentam-se mais ou menos autoritárias e detentoras de um cariz mais ou menos rígido no que respeita às funções inspetivas e diretivas, sendo que as práticas de supervisão assumem, pois, um carácter de imposição ou de colaboração no que à formação profissional diz respeito (Sá-Chaves & Amaral, 2000).

Conforme Vieira (2006),

se numa perspetiva prescritiva da Supervisão alguém controla outrem reproduzindo o estado de coisas, numa perspetiva transformadora da superVisão existe um esforço deliberado de democratização das relações interpessoais e dos processos de construção do conhecimento, contrário a práticas de dominação e dirigido à busca de libertação e emancipação (p. 11).

Pela visão da autora, ao utilizar propositadamente as letras maiúsculas inseridas na palavra “supervisão”, denota-se uma crescente preocupação em dar ênfase à “Visão”, que deverá ser abrangente, em detrimento da superioridade de quem desempenha a função de supervisor. Como se demonstra pelo anteriormente mencionado, a perspetiva hierárquica e reprodutora dá lugar a uma perspetiva colegial, indagatória e transformadora, tal como advogam os autores Stones (1984), Waite (1995) e Glickman et al. (2004), citados em Vieira (2006).

Contudo, apesar do sentido empenho na mudança de paradigma, importa salientar que, devido aos pressupostos avaliativos, para os profissionais docentes persiste, em certas situações, uma aceção negativa atribuída à prática supervisiva, sendo encarada numa perspetiva mais hierárquica e impessoal, aplicada à “administração e ação inspetiva” (Pedras & Seabra, 2016, p. 294), com “uma conotação de fiscalização no sentido de controlo e avaliação do desempenho profissional” (*ibidem*, p. 294).

Naquela que é a função reguladora e que torna a avaliação inseparável da supervisão, faz emergir o conflito entre as diferentes práticas, que implicam o papel de ajudar, bem como de avaliar, e, nesse sentido, é necessário que esse antagonismo seja encarado pelos docentes, bem como por quem desempenha a função de supervisor, como descrito por Vieira e Moreira (2011).

As autoras advogam que é essencial

criar uma imagem construtiva da (auto-)avaliação, assente numa concepção de avaliação como instrumento a favor do professor e da sua actuação profissional, implicando passar de uma abordagem burocrática (postura de controlo e sujeição) para uma mais profissional, ou seja, para uma postura sistémica e de reconhecimento dos sujeitos (Vieira & Moreira, 2011, p. 19).

Abordando, em específico, a contextualização do conceito em análise, Alarcão e Tavares, em 1987, definiram supervisão “como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 18). Esta perceção, que surge no âmbito da formação de professores, reflete uma assimetria entre os papéis de supervisor e supervisionado, na medida em que pressupõe que o supervisionado seja menos experiente e o que o supervisor desempenhe funções de controlo (Alarcão, 2020).

Em função das exigências sentidas no contexto escolar, marcadas pela diversidade do universo dos estudantes, o conceito de supervisão evoluiu do domínio da inspeção e verticalidade para uma vertente mais horizontal, caracterizada por uma atitude de entreaajuda, dedicada a uma “supervisão de matriz essencialmente reflexiva, horizontal, colaborativa ou de auto supervisão, inscrita numa tendência de desenvolvimento profissional e colaboração” (Gaspar et al., 2012, p. 31). Segundo Zeichner (1993), este tipo de supervisão promove o crescimento e desenvolvimento profissional docente, que proporciona a melhoria do

processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para que os alunos desenvolvam as suas capacidades e competências.

Conforme abordado anteriormente, segundo Oliveira-Formosinho (2002a), na reconceptualização da concepção de supervisão é sentido, pois, um desenvolvimento e progresso, na medida em que se torna perceptível a sua evolução no sentido de ser adotada uma prática de apoio, de colaboração, de experiências refletidas e críticas, com uma intenção definida e esclarecida, intenção essa que espelha a inquietação e o cuidado de quem desenvolve a prática docente, em solucionar e ultrapassar as contrariedades e obstáculos que vão surgindo na ação pedagógica.

Assumida, assim, a necessidade de serem desenvolvidos momentos de reflexão, de natureza colaborativa, na procura da resolução de situações problemáticas e na análise de situações educativas, estamos perante uma estratégia de elevado carácter formativo, de acordo com Alarcão e Tavares (2010).

Nesta senda, atentando a uma supervisão de carácter mais reflexivo, interpretativo, interrogativo e, também, analítico, Alarcão e Roldão (2008) advogam que esta afigura-se como o suporte para uma construção de conhecimento a nível pessoal e profissional.

Seguindo esta linha de pensamento, Paiva et al. (2006) defendem a colaboração adotada na ação supervisiva e percecionam a observação da prática letiva como um elemento motivador e facilitador da ação pedagógica.

Caminhando para a observação de pares, defendida por Mouraz et al. (2016), percebemos que uma das suas especificidades consiste em

permitir estabelecer relações de cooperação entre os professores, contribuindo para a diminuição do sentimento de isolamento (Bell & Mladenovic, 2008). A cooperação profissional permitida pode verificar-se a três níveis diferentes: enquanto professores; enquanto profissionais que pertencem à mesma instituição e, por isso, partilham as mesmas pressões para a eficácia e as mesmas exigências de rigor; e enquanto professores dos mesmos estudantes (atuais, no passado ou no futuro), pelo

que podem aperceber-se melhor das formas de articulação vertical e horizontal que será necessário estimular (p. 38).

Através desta evolução do conceito de supervisão, caminha-se para o propósito da partilha de experiências e para uma ideia efetiva de colaboração entre pares, no que ao nível do desenvolvimento profissional de professores em exercício diz respeito.

Defende Nóvoa (1997) que, "a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mutual, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando" (como citado em Ribeiro, 2012, p. 31).

Consequentemente, neste registo de partilha, reflexão e colaboração, reforça-se que

a observação de aulas em parceria como uma forma de promoção do trabalho colaborativo – a conceção da aula ou análise da turma em conjunto e a articulação de saberes e conhecimentos é enriquecida pelas diferentes perspetivas de cada professor, pela partilha de estratégias individuais que possibilitam o planeamento de ações conjuntas (Carneiro, 2014, p. 49).

Corroboram MacMahon et al. (2007) que esta definição de supervisão pedagógica enquanto processo colaborativo “assenta no reconhecimento e respeito mútuo dos professores acerca dos seus saberes e competências pedagógicas e relacionais, constituindo-se, em virtude dessa característica, um veículo do desenvolvimento profissional dos professores” (como citado em Seabra et al., 2021, p. 7).

Neste sentido, recapitulando e sintetizando, defende-se que através da adoção de práticas de supervisão pedagógica, por parte do professor, no âmbito da sua ação pedagógica, adequando-as a ações reflexivas, será possível a metamorfose, a mudança e a inovação no que respeita às práticas profissionais docentes – que perspetiva uma melhoria pedagógica com reflexos na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

1.2. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E TRABALHO COLABORATIVO

Ao abordar-se a temática relativa à supervisão pedagógica é incontornável a abordagem às dimensões reguladoras, colaborativas, reflexivas e, inclusivamente, investigativas, daquela que é a ação educativa. Para o desenvolvimento das dimensões mencionadas será essencial que exista uma ação de apoio assente numa relação interpessoal que reflita uma dinâmica formativa, em detrimento de uma dinâmica de imposição, de controlo, de superioridade, corretiva e, meramente, classificativa.

Nesta senda, podemos referir que, a supervisão poderá constituir-se como um importante caminho para a concretização da colaboração entre os profissionais docentes. No entanto, e segundo Alarcão e Canha (2013), para que isso aconteça, é fundamental verificar-se “convergência conceptual, acordo na definição de objetivos, gestão partilhada, antecipação de ganhos individuais e comuns” (p. 81).

Conforme referem Alarcão e Tavares (2010), “os professores, como adultos, não aprendem tanto com a frequência de cursos ou a leitura de livros e revistas, mas sobretudo com a observação, análise e reflexão do seu próprio ensino ou do ensino praticado pelos seus colegas” (p. 121) e, nesse sentido, defendem Fullan e Hargreaves (2001) que, “Não nos desenvolvemos isoladamente, mas sim através das nossas relações, especialmente as que mantemos com aqueles que são significativos para nós” (p. 71). Se, de facto, atentarmos a este aspeto, abordando a supervisão pedagógica numa perspetiva mais colaborativa, é notória a distinção de características particulares, tais como a democraticidade e a liderança. A democraticidade, porque se rege pela partilha de perspetivas, pontos de vista e resoluções, deliberações; a liderança, pois trata-se de uma atuação baseada na reflexão, fomentada pela figura do supervisor, promovendo o espírito investigativo.

Nesta sequência de ideias, numa redução do isolamento em que, por vezes, se encontram os docentes e numa contínua promoção do desenvolvimento de laços que possibilitem fortalecer os processos de aprendizagem e de mudança (Day, 2001), pretende-se/procura-se incentivar a (auto)reflexão, seja na ação, como sobre a ação (Schön, 1983), por forma a delinear momentos de análise e posterior interpretação da prática educativa, almejando uma atitude investigativa e criativa, de questionamento sobre decisões, estratégias e, mesmo,

sobre as consequências advindas das escolhas tomadas, tornando possível o desenvolvimento de outros saberes, de outras competências em diferentes âmbitos: didático-pedagógicas e, também, relacionais.

É através deste caminho, através da partilha, cada vez mais dialógica e negociada, e do aumento de práticas de colaboração, em que se potencia o desenvolvimento profissional sustentado na reflexão sobre a ação educativa, que se pretende orientar o presente estudo, percebendo de que forma a supervisão pedagógica, numa dimensão colaborativa, poderá transformar a prática letiva, sem desconsiderar que, na sociedade atual, este é um conceito ainda em aceitação, num processo evolutivo de implementação. Como referem Alarcão e Roldão (2008), ainda que se verifiquem novas tendências assentes na supervisão colaborativa horizontal, que promovem o carácter reflexivo e autocrítico, ainda se pode sentir uma efetiva resistência no sistema educativo português.

Se analisarmos o trabalho colaborativo entre os docentes, de acordo com investigadores como Frade (2011), Pereira (2012) e Silva (2012), este começa a evidenciar-se como uma realidade presente nas suas práticas e, nessa senda, os profissionais docentes começam, também, a constatar e a reconhecer a importância deste trabalho colaborativo, na medida em que desenvolvem um trabalho colaborativo com os seus pares, seja na conceção de planificações, seja na respetiva concretização com os seus alunos, estendendo-se às relações interpessoais (como citado em Pedras & Seabra, 2016). Esta necessidade da partilha e do trabalho entre pares, exige, pois, que sejam definidos os critérios considerados essenciais à especificidade de cada ação educativa, uma vez que as necessidades específicas dos alunos têm que ser respeitadas, sendo que a preocupação máxima corresponde ao sucesso do processo de ensino e de aprendizagem. Para que se possa alcançar esse objetivo último é imprescindível que se verifique o "desenvolvimento de uma cultura institucional, em que uma mesma equipa educativa se envolve na conceção e desenvolvimento de um projeto comum" (Leite, 2001, p. 33). Esta postura perante a prática docente requer que se prescindia de uma atitude mais individualista e demanda que sejam assumidas boas relações profissionais. Assim, assente em princípios como a relação afetiva, o equilíbrio de poder e a reciprocidade (Alarcão & Canha, 2013), a colaboração na supervisão passará por ações de observação de aulas dos seus pares, pelo diálogo, pela experimentação de metodologias, bem como pela reflexão sobre o trabalho desenvolvido (*ibidem*).

Esta noção de supervisão colaborativa, que se evidencia, cada vez mais, como “uma possibilidade de melhoria que assenta na reflexão que promove sobre as práticas letivas” (Seabra et al., 2021, p. 8), assume nas práticas pedagógicas em contexto de sala de aula a dimensão de entreajuda sustentada na observação e na reflexão. Na ótica de Henriques et al. (2020), através da perceção de supervisão como uma dinâmica colaborativa surge a capacidade para arriscar estratégias inovadoras, capazes de promover a diferenciação.

Assim, ao implementar-se uma supervisão colaborativa, será possível o desenvolvimento de uma atitude de

reflexão sobre as práticas letivas desenvolvidas na sala de aula, que suporta a inovação e a capacidade de mudança dos professores, que promove o seu desenvolvimento profissional e que permite o reconhecimento e o respeito mútuos entre os docentes, pares de profissão (Alarcão & Roldão, 2008, como citado em Mouraz & Pinto, 2021, p. 49).

Contudo, conforme já abordado anteriormente, na cultura educativa da sociedade portuguesa persiste uma retração, uma reserva no que respeita à aceitação e efetiva implementação da colaboração. Esta resistência espelha a insegurança na partilha das estratégias educativas adotadas e métodos de ensino implementados; evidencia a falta de formação dos professores; retrata o clima que se sente nas escolas; e, reflete as dificuldades em estabelecer autênticas relações interpessoais com os seus pares docentes (Araújo, 2012; Forte, 2009; Pereira, 2013; como citados em Pedras & Seabra, 2016). Como referido por Perrenoud (2002), “pode-se ensinar vinte anos ao lado de um colega sem nunca ter falado com ele sobre pedagogia e sem saber mais sobre as suas práticas do que simples rumores” (p. 96). Outras barreiras surgem como entrave a uma supervisão de cariz colaborativo, que se prendem com aspetos como: as normas das organizações escolares; as políticas administrativas; o exigente cumprimento dos extensos programas; a elevada preocupação e pressão no que respeita à avaliação dos alunos; a sentida carência na formação de profissionais (Pereira, 2012); o individualismo, que se descobre na falta de abertura à partilha (Fullan & Hargreaves, 2001). De facto, todos os obstáculos/barreiras apresentados limitam, de certa forma, o tempo dedicado à necessária e essencial criatividade dos professores, fundamental no desenvolvimento de uma

aprendizagem conjunta e dinâmica (*ibidem*). A referida limitação, conforme Pereira (2012), impossibilita que se observe “a colaboração como modo ideal de assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de sucesso para os alunos e a criação de escolas como organizações aprendentes” (p. 15).

Em todo o caso, e de acordo com Morgado (2001), a imposição, ainda que em termos legais, de práticas colaborativas não se tem manifestado como uma mais-valia, na medida em que não se tem assistido a uma efetiva evolução neste processo. Embora a gestão das escolas evidencie uma organização que viabiliza o isolamento dos professores, no que concerne à dinâmica com os seus pares, de acordo com Boavida e Ponte (2002), a imposição não se revela como uma medida impulsionadora, uma vez que não é bem aceite pelos profissionais docentes e faz com que se manifestem efeitos contrários e adversos.

É, portanto, perceptível que, embora sejam reais as inibições associadas à implementação da colaboração na supervisão, estas são suscetíveis de serem transpostas. A supervisão poderá, efetivamente, constituir-se como a ponte, enquanto estimuladora de rotinas, para o crescimento e para a evolução do trabalho colaborativo.

No entanto, destacando a visão de Hargreaves (1998), “um dos paradigmas mais promissores que surgiram na idade pós-moderna é o da colaboração” (p. 277). E, de facto, atentando ao que referem Alarcão e Canha (2013), “os profissionais aprendem na interação com os seus colegas, tornando-se bem mais evidente, neste caso, a aliança entre supervisão e colaboração” (p. 54). Com efeito, a supervisão aliada à colaboração representa a melhoria da qualidade da ação educativa e viabiliza o desenvolvimento não só profissional, como também pessoal (Vasconcelos, 2009, como citado em Pedras & Seabra, 2016).

É, portanto, fundamental que os docentes do ensino português aceitem que podem, efetivamente, aprender com os seus pares. Mais do que isso, é essencial que se consciencializem que o trabalho colaborativo, entre pares, corresponde a uma particularidade fulcral para a melhoria das práticas profissionais docentes. Refere-se Stronge (2010) ao “clima construtivo”, que consideramos que se evidencia como a característica primordial a implementar na cultura educativa da nossa sociedade, por forma a viabilizar o espírito de partilha e, também, o trabalho de grupo na promoção de momentos de discussão e reflexão conjunta. O importante será que este processo, num futuro próximo, se desenvolva

de forma voluntária, possibilitando a desmistificação de certas convicções e receios, que persistem nas organizações educativas.

1.3. SUPERVISÃO COLABORATIVA E A ESTRATÉGIA DE OBSERVAÇÃO DE PARES

Na sequência das fragilidades inerentes à prática pedagógica, às quais os docentes e as escolas estão subjugados atualmente, a colaboração, como visto anteriormente, é um dos caminhos possíveis para ultrapassar certas complexidades que os professores vão experienciando nas suas práticas (Mouraz et al., 2016).

Não desconsiderando que as práticas de supervisão vertical continuarão a estar presentes em diversos contextos de gestão e avaliação, de acordo com Salgado et al. (2016), com destaque para o início da carreira docente, o desenvolvimento de práticas supervisivas entre pares, que fomentem um ambiente de envolvimento entre docentes, sem diferenças hierárquicas, marcadas por uma horizontalidade, entendimento e confiança recíproca, proporcionará a “melhoria das suas práticas pedagógicas” (p. 877), sustentadas na observação mútua, na partilha e no *feedback* entre pares (*ibidem*). Considerando a abordagem exposta, apresenta-se a figura referente às práticas de supervisão, como configuração elucidativa da supervisão enquanto processo colaborativo e que perspetiva a transformação e melhoria de todo o processo de ensino e de aprendizagem.

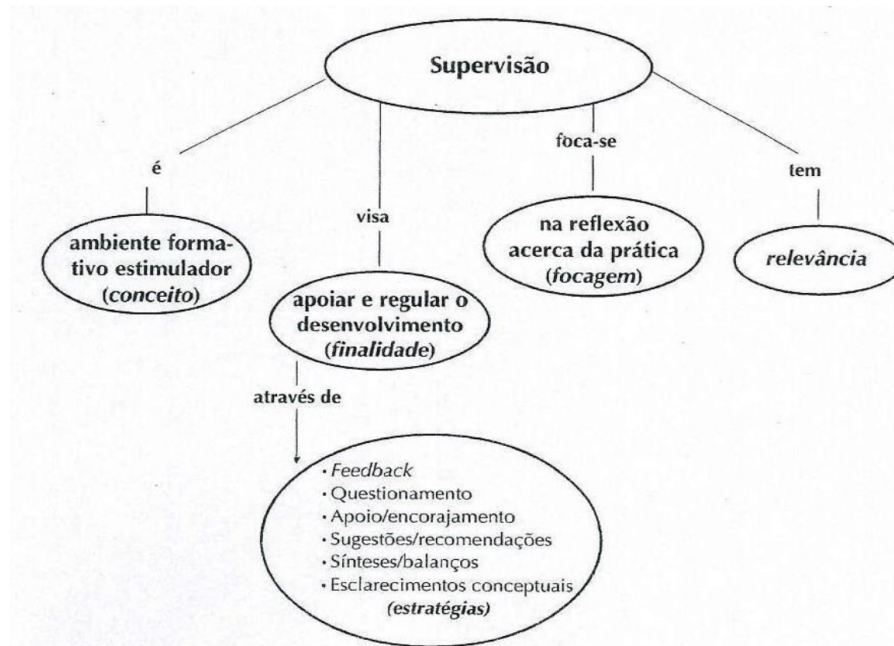


Figura 1 - Conceção e práticas de supervisão (Alarcão & Roldão, 2008, p. 52)

A observação, enquanto processo catalisador da mudança (Reis, 2011), permitirá que os docentes adotem, em conjunto, um exercício consistente de reflexão e de questionamento sobre as suas práticas e que se proceda a um acompanhamento das transformações de cada um.

Assim, adotando a observação como estratégia de supervisão - respeitando as diferentes etapas: pré-observação, observação e pós-observação (Vieira, 1993), bem como o respetivo *feedback* - que surge de forma inerente, e considerando o seu carácter cíclico, será possível o desenvolvimento de novos processos supervisivos, por forma a que se alcancem os objetivos definidos num projeto de supervisão.

Atentando aos diferentes modelos de supervisão, a visão clínica é aquela que evidencia uma forte relação com a *práxis* do profissional docente. Nesta senda, com base na colegialidade e na partilha, por forma a melhorar a forma de agir, ou mesmo ultrapassar dificuldades que surjam, através das três etapas que caracterizam o ciclo de supervisão clínica (encontro pré-observação, observação e encontro pós-observação), os docentes quando envolvidos na supervisão e na colaboração, de cariz voluntário e de respeito pelos interesses e necessidades

de cada docente, tornam-se recetivos e mostram a abertura necessária para os processos de observação.

A estratégia de observação, enquanto ferramenta da supervisão, será tanto mais produtiva se se detiver a máxima de que

Observar uma aula sem que haja um encontro prévio e outro posterior corresponde a anular a dimensão dialógica da observação e a co-responsabilização dos actores nas tarefas que a observação formativa implica. Ao fazê-lo, estamos também a reduzir a sua fiabilidade, na medida em que apenas o juízo do observador é colocado em jogo (Vieira & Moreira, 2011, p. 31).

Com efeito, a perspectiva defendida pelas autoras é inequívoca. Contudo, na maioria das escolas e projetos desenvolvidos torna-se difícil de concretizar, na medida em que as condições necessárias para o desenvolvimento de todas as etapas do modelo clínico são escassas. Falamos não só de tempo, mas igualmente de recursos humanos. No entanto, poderão ser definidos caminhos alternativos, tais como registos reflexivos (escritos ou via e-mail), que possam dar continuidade à comunicação entre docentes, com vista ao efetivo potencial formativo da estratégia de observação entre pares (Vieira & Moreira, 2011).

É, ainda, importante considerar que, a observação de aulas evidenciará resultados positivos se forem respeitadas determinadas condições: i) o reconhecimento das competências profissionais no docente que desempenha a função de observador, para o desempenho da função; ii) conhecimento e aceitação dos objetivos definidos no processo; iii) qualidade das grelhas de observação a serem utilizadas nos momentos de observação; e, iv) a forma como os resultados são usados e aplicados (Reis, 2011).

1.4. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E A PRÁTICA REFLEXIVA

No campo da educação, a prática da supervisão já não se reduz, meramente, a uma perspetiva extrínseca ao próprio professor e, nesse sentido, defendem Alarcão e Roldão (2008) que as

novas tendências supervisivas apontam para uma concepção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente (...) (p. 19).

No entanto, para que se possa reconhecer a reflexão como uma “dimensão de produção de conhecimento” (Mouraz et al., 2016, p. 35), é necessário e exigido que na prática pedagógica reflexiva exista um rigoroso envolvimento e um nível de comprometimento elevadíssimo para que esta seja, verdadeiramente, concebida “como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele” (Roldão, 2000, p. 17).

Como citado em Mouraz et al. (2016), de acordo com Zeichner (2005), o que efetivamente importa corresponde à perceção dos modos como se pratica a reflexão e quais os enfoques considerados e analisados nos momentos de reflexão. Dando continuidade à opinião do mesmo autor, a importância não se prende, apenas, com o facto de se perceber se, na realidade, os docentes refletem sobre a sua própria ação pedagógica, sendo assim possível diferenciar os profissionais docentes que desenvolvem uma prática reflexiva de forma mais técnica (Mouraz et al., 2016), daqueles que verdadeiramente poderão ser designados de “profissionais reflexivos”, conforme conceito firmado por Schön (1987), e que o são em toda a sua carreira docente (*ibidem*).

Com efeito, e de acordo com o ponto de vista de Esteves (2010), este aspeto detém relevância porquanto se almeja transpor aquele “discurso banalizado que invoca a reflexão a propósito «de tudo e mais alguma coisa», tornando-a num lugar vazio por considerá-la parte integrante

e natural da condição profissional de ser professor” (como citado em Mouraz et al., 2016, p. 34-35).

Esta consciencialização e o sucesso da reflexão dependem da tomada de diferentes atitudes: i) espírito aberto, por forma a aceitar as críticas e a aceitar a possível necessidade de transformar as suas ações; ii) o comprometimento em tomar decisões responsáveis e que das mesmas poderão advir consequências respeitantes a diferentes níveis (pessoal, profissional, social); e, também, iii) a honestidade e a livre vontade na participação (Dewey, 1933, como citado em Zeichner, 1993).

Se atentarmos ao que nos apresenta Perrenoud (2002), a competência reflexiva pode ser manifestada de diferentes formas: i) no momento antes da ação, para definir e organizar a planificação, em que métodos e estratégias são pensadas e estruturadas de forma específica, prevendo todos os cenários e analisando possíveis imprevistos, para que a clareza possa prevalecer; ii) no decorrer da ação, tornando possível o desprendimento da planificação previamente definida, por forma a concretizar as correções sentidas como necessárias, compreendendo o que poderá constituir-se como foco problemático, e proceder a um distanciamento para que a regulação do processo aconteça; iii) no momento posterior à ação, em que a reflexão ocorre de forma mais cuidada, ponderada e profunda.

Ao concebermos, portanto, uma prática pedagógica reflexiva, torna-se perceptível que quanto mais intensa, ativa for a reflexão sobre a prática e a postura de questionamento, maiores serão as transformações e melhorias da ação educativa do professor. Grande parte dos conhecimentos e das competências do docente, segundo Schön (2000), adquirem-se e desenvolvem-se pela sua capacidade de reflexão. Diz-nos Alarcão (2001) que, trata-se de uma competência que se tem, ou que se desenvolve, na medida em que dificilmente se ensina.

A inequívoca mais-valia de uma prática reflexiva reside nas oportunidades que oferece aos docentes na possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional, conscientes dos riscos que podem correr, conscientes da necessária mobilização de recursos. Este desenvolvimento exige, igualmente, uma consciência e disposição para assumir as fragilidades, decorrente da exposição perante os seus pares, verificando-se uma emancipação, do “eu solitário” para o “eu solidário” (Sá-Chaves & Amaral, 2000).

1.5. RELAÇÃO ENTRE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Num primeiro momento, surge como primordial clarificar aquele que é o conceito central nesta fase do estudo, o desenvolvimento profissional docente. É certo que, associado à sua conceção, existe uma diversidade de perspetivas, contudo, sempre relacionadas com a intenção de promover oportunidades de ensino e de aprendizagem (Hargreavers & Fullan, 1992, como citado em Mesquita-Pires, 2011).

Segundo Day (2001), o desenvolvimento profissional docente corresponde ao

processo através do qual os professores enquanto agentes de mudança, revêm, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (p. 21).

Assumindo como objetivo principal a qualidade do ensino, no contexto de sala de aula, abrange “as expectativas espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou escola”, conforme sustenta Day (2001, p. 20-21). Trata-se assim de um conceito que abarca todas as fases da carreira docente e que envolve o indivíduo, mas também o coletivo.

Na ótica de Alarcão e Canha (2013), parte de uma vontade própria, sendo encarado como um investimento pessoal, ambicionando a (re)construção de conhecimentos, que se sustenta num comprometimento com a profissão. De facto, e corroborando as palavras das autoras, o desenvolvimento profissional docente é “um processo que acompanha a vida e é potenciado através de experiências colaborativas de aprendizagem e de formação” (*ibidem*, p. 52).

Nesta senda, afirmam Alarcão e Roldão (2008) que, a supervisão constitui-se como um processo crucial e fundamental naquela que é a construção do conhecimento e no

desenvolvimento profissional, no que à prática docente diz respeito. Assumindo que a dimensão da supervisão pedagógica transforma e desencadeia progressos no profissional docente, inculcando-lhe atitudes reflexivas e uma postura questionadora da realidade educativa, essas transformações são perceptíveis não só a nível individual, mas estendem-se aos alunos e, também, colegas, e, concomitantemente, à Escola, uma vez assumida como organização aprendente (*ibidem*).

Reiterando que, com a supervisão é possível ocorrerem reformas na ação pedagógica, afetando as opções metodológicas, as estratégias adotadas e as dinâmicas implementadas em contexto de sala de aula, esta apresenta-se como um apoio fundamental no desenvolvimento profissional docente, que pressupõe uma cultura de partilha, um trabalho colaborativo, que se traduz numa construção conjunta de conhecimento, entre profissionais que refletem sobre a ação educativa.

Nesta linha de pensamento, destaca-se que

as práticas colaborativas apresentam grandes potencialidades, já que nascem da interação entre pessoas, da partilha do conhecimento e de saber experiencial, da equidade na assunção de responsabilidades sobre os percursos de ação, proporcionando nesse processo a reconstrução do conhecimento e, espera-se a mudança das práticas e o desenvolvimento (Alarcão & Canha, 2013, p. 51).

A respeito desta ideia, reforçam Sá-Chaves e Amaral (2000), que a supervisão propõe a envolvimento dos professores, suscitando o interesse na participação em processos formativos que impliquem o desenvolvimento pessoal e profissional assente numa contínua e constante atitude reflexiva.

No fundo, e em modo conclusivo, de acordo com Alarcão e Tavares (2010) “a supervisão é uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais” (p. 6). Atendendo a essa vantagem da supervisão, ainda que continue a suscitar receios, é possível identificar o seu processo evolutivo, no que respeita aos seus princípios, aos seus pressupostos, bem como aos seus modos de concretização. A evolução da supervisão, no

que ao desenvolvimento profissional diz respeito, sente-se menos hierarquizada e acontece de forma mais colaborativa. Associada a processos de trabalho colaborativo, menos orientada por técnicas e normas, e sustentada, sim, em atitudes de questionamento, de reflexão e de aceitação pessoal das decisões tomadas (Alarcão, 2010), evidencia uma transposição daquele que seria o objeto da supervisão, as práticas pedagógicas passíveis de observação, para uma dimensão que se assume como o alicerce para a construção do saber (Alarcão & Roldão, 2008), que contribui para o desenvolvimento profissional docente.

Para Oliveira-Formosinho (2002b), o caminho percorrido permite-nos, assim, perceber a supervisão como uma dimensão em que ocorre uma “deslocação do foco do indivíduo para o foco no grupo. A deslocação da preocupação com a avaliação e a inspeção para a função da facilitação do desenvolvimento profissional” (p. 13-14).

1.6. INTERVISÃO

Na medida em que um dos Agrupamentos participantes no estudo desenvolve um projeto de intervisão, assumindo este conceito enquanto “processo formativo que consiste na observação colaborativa de aulas entre pares”³, importa, pois, no decorrer do enquadramento teórico, efetuar uma abordagem à conceção adotada, por forma a esclarecer esta estratégia que se evidencia com “potencial para transformar práticas pedagógicas com um impacto positivo na melhoria das aprendizagens e no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores”⁴.

Referem-nos Orvalho e Alves (2016) que, considerando o contexto contemporâneo, para que “a escola se centre na sua verdadeira missão: a aprendizagem de competências sociais e profissionais para a vida e para o trabalho” (p. 147), torna-se essencial rever e refletir sobre

³ Fonte: Projeto de observação entre pares do AE2 (não identificado, de modo a evitar o possível reconhecimento secundário dos participantes no estudo).

⁴ Fonte: Projeto de observação entre pares do AE2 (não identificado, de modo a evitar o possível reconhecimento secundário dos participantes no estudo).

todo o processo de formação e perceber o respetivo efeito no desenvolvimento profissional de todos os colaboradores que intervêm nas instituições de educação.

“Contudo, a exequibilidade de tal perspetiva implica, naturalmente, encarar a educação e formação enquanto um projeto coletivo que assente na lógica de compromisso e responsabilidade compartilhada e alicerçada numa cultura colaborativa entre a escola, as famílias e outros atores sociais, educativos e formativos (Nóvoa, 2006)” (Nunes, Dias, Orvalho, 2015:102) (Orvalho & Alves, 2016, p. 147).

Nesta sequência de ideias, como *práxis* de trabalho colaborativo, a “intervisão” poderá exercer o seu contributo, enquanto dinâmica de “(auto)aprendizagem sustentada entre pares, visto que professores, com hierarquia profissional idêntica, ao observarem aulas e serem observados, obtendo feedback dos seus pares, promotor de reflexão” (Salgado et al., 2016, p. 877), permitem-se ao envolvimento e ao comprometimento para com oportunidades de “aprendizagem ativa e de autorregulação, conducentes a uma melhoria das suas práticas pedagógicas” (*ibidem*, p. 877).

Ora, neste contexto de escola reflexiva, promotora de uma cultura de investigação e inovação, enquanto motor gerador da colaboração entre profissionais docentes, importa entender a intervisão como um fenómeno que contribui para a mudança das práticas docentes e, num sentido mais abrangente, para a melhoria da Escola.

Neste sentido, enquanto dinâmica que permite a partilha de experiências com o propósito de obter e descobrir soluções através do trabalho colaborativo, a intervisão emerge na literatura como uma estratégia que permite orientar e planear a prática pedagógica entre docentes, que integram a colaboração no contexto sala de aula, bem como a observação de pares, de carácter multidisciplinar, com o intuito último de fomentar um progresso, uma renovação e uma melhoria contínua, no conhecimento, não só, pedagógico, mas também, didático e científico, assente numa cultura de partilha de conceções e princípios (Rodrigues et al., 2019).

Contudo, para além de se constituir como uma oportunidade no que respeita ao desenvolvimento profissional docente, a colaboração apresenta-se, igualmente, como um desafio. Isto porque, no trabalho colaborativo institui-se uma perceção de partilha da situação, no qual existe uma divisão de todo o processo em partes independentes, não obstante desenvolve-se uma coordenação síncrona e conjunta de toda a tarefa (Meirinhos, 2010). Nesta sequência de ideias, se atentarmos à ótica de Gray (1989), a colaboração surge como “um processo através do qual as partes responsáveis por aspetos diferentes de um problema podem explorar as suas diferenças de forma construtiva e procurar soluções que vão para além da visão limitada daquilo que julgam possível” (p. 22, como citado em Orvalho & Alves, 2016, p. 155).

Há, no entanto, que encarar e analisar que na procura de uma dinâmica docente colaborativa, poderá surgir uma “colegialidade artificial, que é uma colaboração forçada ou imposta e, portanto, uma pseudo-colaboração. É uma colaboração aparente, imposta administrativamente, burocratizada e de resultados previsíveis” (Meirinhos, 2010, p. 8).

Importa, pois, atuar de forma consistente, para que o individualismo dê lugar a culturas de trabalho colaborativo, promotor de uma mudança e transformação educativa.

Neste seguimento, a intervenção pedagógica desenvolvida, portanto, entre pares, ao possibilitar a presença de um profissional docente na sala de aula, numa posição de igualdade (Salgado et al., 2016), que manifesta disponibilidade na partilha de práticas, na reflexão conjunta, na perceção e identificação de situações problemáticas, na investigação, de modo a definir o melhor caminho para as transpor, permitirá novos ambientes de aprendizagem, impulsionadores da inovação e do desenvolvimento profissional docente.

1.7. CONCEITO DE SUPERVISÃO E CORRELAÇÃO COM A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE (ADD)

Não obstante à abordagem anterior, é-nos impossível desconsiderar a questão da Avaliação do Desempenho Docente (ADD), assim como a forma que se encontra relacionada com a supervisão.

A análise desta temática surge pelos assuntos referidos no decurso das entrevistas, na medida em que se constitui como parte integrante dos discursos dos entrevistados. Daí a preponderância e a relevância. Apesar da já reconhecida dimensão colaborativa da supervisão, é, no entanto, manifestada a incapacidade, enquanto professores, de se libertarem da “sombra” da ADD.

De referir que, em termos legislativos, se encontra em vigor o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, diploma este que regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente determinado no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, cuja última alteração foi definida pelo Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, à supervisão é atribuído um maior grau de relevância (Pedras & Seabra, 2016).

Segundo o mencionado Decreto Regulamentar n.º 26/2012 (2012), um dos objetivos da ADD centra-se na “melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes” (p. 856) e centra-se na “observação de aulas e no acompanhamento da prática pedagógica e científica do docente” (*ibidem*, p. 855), realizada por um “avaliador externo” que, entre outros requisitos, deve ser “titular de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica” (*ibidem*, p. 857).

Assim, atendendo ao contexto atual da ADD, a observação de aulas ao ficar, portanto, associada aos processos supervisivos mais formais, suscita o dilema entre os dois conceitos, supervisão e avaliação, e, concludentemente, entre os desígnios formativos de desenvolvimento profissional e os desígnios sumativos de seleção e progressão na carreira. Sustenta Moreira (2009) que, a supervisão objetiva “constituir-se enquanto processo de crescimento e desenvolvimento profissional, centrado na melhoria da acção e do

desempenho profissional” (p. 252), enquanto a avaliação procura “certificar a competência do professor para o exercício da actividade profissional, com impacto na progressão na carreira” (*ibidem*, p. 252).

Ao atentarmos ao exposto, somos reportados para o que expõem Alarcão e Tavares (2010), ao referirem que, no seio da prática docente, o pedido por parte de um colega para observar uma aula, por forma a analisarem e refletirem sobre determinado aspeto, incorre no risco de fazer ressurgir a imagem do avaliador. É, neste contexto, que surgem e persistem os “fantasmas” no que respeita à prática da supervisão, instituídos pela ADD, que provocam constrangimentos e, inclusive, retraimentos, causados pela ansiedade e, porventura, recusa. Nesta senda, todo o processo de supervisão fica, de antemão, condicionado (*ibidem*).

Com efeito, conforme Valério (2002), “a contaminação semântica entre os conceitos e práticas de «supervisão» e «avaliação»” (p. 43), pode constituir-se como uma das razões para que a supervisão seja tão pouco atrativa e, conseqüentemente, tão incompreendida. Esta visão pejorativa, que se encontra, ainda, presente no discurso docente e, assim, na cultura profissional dos docentes, pode edificar-se como um obstáculo à participação destes em projetos de supervisão e mesmo à aprovação de processos de trabalho e de formação que recorram à observação da ação pedagógica (Valério, 2022).

Neste sentido, para que as potencialidades da supervisão e da avaliação não sejam deixadas “no campo das possibilidades, entre o que *são* e o que *deveriam ser*, insurgindo-se contra o sistema mas operando no seu seio e segundo as suas regras” (Vieira & Moreira, 2011, p. 9), é indispensável que a *práxis* da supervisão seja redefinida, assim como o papel do supervisor e do supervisionado, perspetivando uma transformação em prol da pedagogia escolar. No campo da prática da supervisão apresenta-se, portanto, como essencial uma assunção de princípios que assentem na definição expressa das finalidades, na reflexividade, criticidade e criatividade, na negociação e regulação, na comunicação dialógica, bem como na avaliação participada (*ibidem*).

De facto, ainda que a supervisão⁵ manifeste uma evidente presença na legislação e regulamentação da Educação, a sua prática ainda não se encontra enraizada na cultura das escolas, nem da prática docente (Alarcão et al., 2021), na medida em que é sentida, ainda, alguma renitência e até resistência. A associação à dimensão fiscalizadora e controladora sobrepõe-se à conceção de processo com vista ao desenvolvimento pessoal e profissional (Mosher & Purpel, 1972, citados em Roldão, 2012) e, nessa senda, há que tornar as práticas de supervisão mais sistemáticas e regulares, sendo que a sua integração deverá “ser estrategicamente concebida, gradualmente implantada, e seguramente iniciada numa base de voluntariado e não de normatividade” (Alarcão et al., 2021, p. 23).

De seguida, iremos focar-nos num outro conceito, fundamental para o desenvolvimento da presente dissertação, a relação pedagógica, na medida em que legitima todo o processo educativo e toda a ação docente.

⁵ Esclarece-se que, em Portugal, e de acordo com o Decreto-Lei n.º 137/2012, que “aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” (p. 3341), o conselho pedagógico corresponde ao órgão de coordenação e supervisão pedagógica, bem como orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, no que concerne aos domínios pedagógico-didático e à formação inicial e contínua do pessoal docente. Nesse sentido, o papel de supervisor pode ser desempenhado pelos docentes coordenadores de departamentos e pelos seus pares, em exercício efetivo de funções na escola ou no estabelecimento.

2. RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Defende Delors (2005) que, a “forte relação estabelecida entre o professor e o aluno constitui o cerne do processo pedagógico” (p. 134). Nesta senda, é, pois, possível referir que a interação estabelecida entre professor e aluno se constitui como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, conferido um carácter estimulador a todo o processo educativo. E, nesse sentido, conforme Vieira (2000), a sala de aula corresponde ao contexto no qual professores e alunos despendem a maioria dos seus tempos e, conseqüentemente, estabelecem as suas interações. Assim, as relações interpessoais estabelecidas com qualidade proporcionam um ambiente que favorece a aprendizagem. Conforme Sprinthall e Sprinthall (1993), “a qualidade da relação interpessoal entre o professor e os alunos tem, de facto, um impacto em muitas facetas da interação na sala de aula e em relação ao grau de aprendizagem real do aluno” (como citado em Vieira, 2000, p. 39).

Se atendermos à concepção de relação pedagógica, de forma generalizada, esta corresponde aos relacionamentos estabelecidos entre todos os intervenientes que participam no processo educativo. Contudo, no presente estudo perspetiva-se uma abordagem mais restrita, sendo que pretende-se estudar, especificamente, a relação entre professor e aluno, bem como as possíveis implicações no processo de ensino e de aprendizagem, na medida em que, tal como defende Cyrulnik (2004), são imensos os alunos que “explicam (...) como o professor mudou a trajetória das suas vidas por uma atitude ou uma frase simples, inofensiva e banal para os adultos, mas grande para o aluno” (p. 95).

2.1. CONCEPTUALIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

Segundo a ótica de Estrela (1994), relação pedagógica corresponde ao

contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos. Num sentido lato, a relação pedagógica abrange todos

os intervenientes diretos e indiretos do processo pedagógico: aluno-professor, professor-aluno, aluno-funcionários, professor-pais. Num sentido restrito, abrange a relação professor-aluno e aluno-aluno dentro de situações pedagógicas (p. 32).

Abordando esta relação mais restrita, que trata a relação entre professor e aluno, na visão da autora, ainda que tenham sido sentidas diversas modificações no que diz respeito ao papel e às funções desempenhadas pelo profissional docente, decorrentes de diferentes pressões sociais, nesta era contemporânea, são ainda muitos aqueles que evidenciam uma forte tendência em preservar, nas suas ações pedagógicas, “heranças do magistrocentrismo tradicional” (Estrela, 1994, p. 17). Alguns professores tendem, pois, a manter a centralização da sua posição na prática letiva, na qual, numa postura transmissora do conhecimento, “monopolizam ou centralizam a comunicação limitando as possibilidades de o aluno-receptor se tornar emissor, criam formas ilusórias de participação e minimizam os aspetos relacionais” (*ibidem*, p. 18). Embora estejamos perante uma era mais libertadora das regras instituídas no contexto de sala de aula, segundo Estrela, continua-se a verificar a predominância da pedagogia tradicional, naquela em que “o aluno deve estar calado, quieto, atento e ser obediente e respeitador” (p. 18).

Se de facto, e conforme Gilly (1980), é um risco considerar que a melhoria da relação entre professor e aluno poderá ser a solução imediata para a maioria das situações problemáticas ocorridas no espaço escola (como citado em Oliveira, 2005), no entanto, esta relação pedagógica desempenha e sempre desempenhou um papel insubstituível e crucial em todo o processo de ensino e de aprendizagem (Perrenoud, 2000). Assim, dotada de extrema importância, para que a relação pedagógica, enquanto alicerce de uma aprendizagem significativa e sentida, não seja comprometida, deve ser, continuamente, submetida a uma reflexão crítica e construtiva, objetivando a melhoria das interações entre os intervenientes visados.

Paralelamente, defendem Curwin et al. (2008), “building relationships is the golden key to success with all students”⁶ (p. 62). De acordo com a ideia defendida, a relação existente entre professor e aluno, que define o ambiente de aprendizagem, é decisiva para o sucesso do

⁶ Tradução da autora: “construir relações é a chave de ouro para o sucesso com todos os alunos”.

processo de ensino e aprendizagem. Formosinho (2001), comprova esta concepção ao afirmar que “a relação pedagógica baseia-se sempre numa relação interpessoal e a própria eficácia e qualidade de ensino pressupõe um bom clima humano” (p. 60).

Neste sentido, importa abandonar “o verbo professoral” (Estrela, 1994, p. 18), numa atitude de renúncia à prática pedagógica que assenta numa “relação de dominação-submissão”, que revela uma clara diferenciação de estatutos, na qual se evidencia a subjugação e a subordinação do aluno (*ibidem*). Isto porque, mesmo que inconscientemente, muitos professores, na ótica de Estrela (1994), continuam a fazer prevalecer a “organização monárquica”, na medida em que continua a ser o professor que: decide os conhecimentos a serem lecionados, bem como os recursos necessários para os adquirir; impõe as normas e regras a serem instituídas e implementadas no contexto sala de aula; limita a possibilidade de manifestação dos sentimentos; “controla as relações humanas na sala de aula; determina os critérios do que é bom, verdadeiro, belo, útil e certo (...)” (p. 18).

Contudo e com efeito, “nada desconcerta mais as crianças do que a ausência de normas” (Aldecoa et al, 2001, como citado em Reyes, 2010, p. 26), e sobre esta temática referem-nos Hohmann e Weikart (2011) que “quando os adultos e as crianças partilham o poder e o controlo, vivem numa atmosfera de auto-realização e de confiança e respeito mútuos” (p.77), considerada, pois, como a base para uma boa relação pedagógica. Diz-nos Vieira (2000) que, o sucesso da relação pedagógica encontra-se subordinada à comunicação interpessoal que se estabelece entre os intervenientes.

Se, complementarmente, atendermos ao que defende Postic (2008), as teorias comportamentalistas da aprendizagem acabam por determinar e definir o papel do profissional docente como o “manipulador dos estímulos e dos reforços” (p. 24) e, por outro lado, atribuem ao aluno o papel de quem “reage às solicitações, aquele cujo comportamento está completamente sob a dependência de estímulos externos” (*ibidem*, p. 24). Ora, nesta senda, defende o autor que atuar em concordância com esta concepção é desconsiderar que “os alunos são atores no processo ensino-aprendizagem, (...) que eles manifestam comportamentos operantes e até decisões, afetando a sua própria aprendizagem e a daqueles com quem estão em comunicação” (*ibidem*, p. 24). Nesta evidente e evolutiva transformação de dinâmicas, no que à ação pedagógica diz respeito, o docente “deixou de ser visto como

detentor do saber, como aquele que ensina, e passou a ser considerado como alguém que ajuda a aprender” (Vieira, 2000, p. 9).

Com todas as alterações, advindas das sucessivas mudanças, às quais o sistema educativo português tem sido sujeito, requer-se que o professor detenha competências, tanto técnicas, como comunicacionais, por forma a estabelecer e a intensificar o bom relacionamento com os seus alunos e, nesse sentido, refere Postic (2008) que “a relação pedagógica torna-se educativa quando, em vez de se reduzir à transmissão do saber, compromete dois seres num encontro onde cada um ao descobrir o outro se reconhece a si próprio (...)” (p. 13).

Decorrente das conceções apresentadas, na investigação do presente estudo pretende-se, portanto, indagar sobre a restrita relação pedagógica entre professor e aluno, por se evidenciar como um fator impulsionador do desempenho e envolvimento no aluno no processo de ensino e aprendizagem.

2.2. INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Se nos referirmos à relação professor-aluno, inequivocamente, abordamos a essência de todo o trabalho que é desempenhado e, simultaneamente, trespassa toda a prática pedagógica. Nesta senda, importa que o espaço escola seja assumido e sentido, por todos, como o espaço que, embora complexo, seja mobilizador no que respeita à importância atribuída a este relacionamento que envolve professor e aluno.

Corroborando a relevância da temática, NeSmith (2003) refere que, o sucesso do ensino e aprendizagem, que se apresenta como um par indissociável, acontece associado à interação/relação professor-aluno, sendo que se pode apresentar como um fator facilitador, ou limitador. Na mesma perspetiva, Khine e Atputhasamy (2005) expõem que o sucesso da aprendizagem se encontra dependente da relação professor-aluno e, nesse sentido, apresenta-se como um aspeto a ser considerado na análise do sucesso escolar.

Considerando a abordagem de Grosso (2013), como resultado de interações significativas, em especial no contexto de sala de aula, surge, para além da segurança, a predisposição dos

alunos para a apreensão de conhecimentos e desenvolvimento de competências. Neste sentido, Brofenbrenner e Evans (2000) defendem que, para que se verifique esse desenvolvimento, é necessário que se estabeleçam interações recíprocas, cada vez mais complexas, entre o aluno e os diversos agentes educativos com os quais se envolve e estabelece uma ligação forte (como citado em Bhering & Sarkis, 2009, p. 8).

Na visão de Carl Rogers (1983), “os alunos aprendem mais e comportam-se melhor em presença de níveis elevados de compreensão, de interesse e de autenticidade do que quando estes atributos se manifestam em baixos níveis” (como citado em Bertram & Pascal, 2009, p. 136). Outro aspeto referido pelo autor diz respeito ao facto de que, para além das expressões faciais, o professor, enquanto protagonista, poderá facilitar o processo de aprendizagem, ao aumentar a segurança e a autoconfiança, se adotar algumas atitudes como: i) sinceridade e autenticidade; ii) aceitação, valorização e confiança (aluno com valor próprio); iii) compreensão empática (consideradas perspetivas e reações dos alunos) (como citado em Bertram & Pascal, 2009).

Neste sentido, importa abordar o conceito de aprendizagem e a este respeito Alarcão e Tavares (2002) referem que corresponde a uma construção singular, sendo que corresponde a uma capacidade de cada pessoa, enquanto ser individual, e ao resultado das suas experiências. Neste contexto, de acordo com Pires (2014), citando Siraj-Blatchford et al. (2004), a aprendizagem resulta de um *processo de construção cognitiva*, dependente da motivação e do envolvimento dos alunos, para o que contribui o docente, no seu papel de agente estimulador e motivador.

Decorrente desta abordagem, é preponderante mencionar que

O processo de aprendizagem ocorre em decorrência de interações sucessivas entre as pessoas, a partir de uma relação vincular, [...] e é através do outro que o indivíduo adquire novas formas de pensar e agir e, dessa forma apropria-se (ou constrói) novos conhecimentos (Tassoni, 2000, p. 6).

Nesta senda, percecionando o inequívoco vínculo existente entre a relação entre professor-aluno e a aprendizagem, importa mencionar que a comunicação, tanto verbal, como não-

verbal, edifica-se, evidentemente, como o alicerce desta relação pedagógica. A este respeito, Postic (2008) sustenta que

A interação é uma reação recíproca verbal ou não-verbal, temporária ou repetida segundo uma certa frequência, através da qual o comportamento de um dos parceiros tem influência sobre o comportamento do outro. Ela tem lugar tanto num sistema dialéctico – a acção do docente afeta o aluno e vice-versa – como no sistema mais amplo da turma, colocando-se o indivíduo em relação com o grupo e com subgrupos (p. 146).

Ora, o elemento indispensável desta interação, e que contribuirá para uma relação, efetivamente, profunda, capaz de estabelecer uma ligação com o processo de ensino e aprendizagem, será o diálogo. Neste contexto, expomos o que defende Paulo Freire, na medida em que o autor concebe o conceito de diálogo como o elemento central do ato de ensinar e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, através de uma educação que viabilize o questionamento e a problematização, o diálogo entre professor e aluno, considerados ambos sujeitos da aprendizagem, torna possível uma construção conjunta de conhecimento (Freire, 1987). De acordo com Freire (1996), “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p. 12).

Freire (1996) defende que a prática docente se assume como um processo educativo-crítico, no qual se deve integrar a oportunidade de estabelecer a troca de conhecimentos entre professor e aluno, com a finalidade de alcançar o ensino numa perspectiva de construção e produção, em detrimento de uma transferência de conhecimento.

No entanto, importa atentar ao facto de que o trabalho dialógico ocorre, apenas, se o vínculo for estabelecido e, para tal, terá que existir afetividade. Ao abordar o conceito de afetividade, implica referir que tratar com afeto, não é indicativo de que se trate o aluno com abraços. Trata-se de atribuir importância à presença do aluno em contexto de sala de aula. Envolve o respeito pela individualidade, pelas necessidades. Relaciona-se com valores e princípios, e

com as representações que os docentes têm dos alunos e que, em simultâneo, os alunos têm dos seus professores. Estas representações, que poderão estar sempre sujeitas a incompatibilidades, são dotadas de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem. Ao passo que o professor almeja dos alunos competências, fundamentalmente, cognitivas, os alunos esperam, por parte do professor, compensações ao nível mais afetivo (Barros & Barros, 2000, como citados em Oliveira, 2005).

Desta forma, é essencial que a articulação entre afetividade e aprendizagem seja considerada no espaço escola e que seja trabalhada na ação docente, atentando a toda a sua componente pedagógica. Através desta busca contínua será possível assumir a sala de aula como um espaço privilegiado, não só, para a produção do conhecimento, como também, para uma formação humanizadora, no qual, através das diferentes manifestações de afetividade, poderá efetivar-se o desenvolvimento de aprendizagens significativas, na medida em que o afeto e o cognitivo estão interligados. Na visão de Cowan (1981), “Embora pensemos o afeto como sendo diferente da cognição, no funcionamento intelectual eles formam uma unidade. Eles são dois lados de uma mesma moeda” (como citado em Wadsworth, 1997, p. 37).

Ora, esta correlação entre a componente afetiva e a componente cognitiva transporta-nos para o que defende Piaget (2001) ao referir que é “impossível encontrar um comportamento oriundo apenas da afetividade, sem nenhum elemento cognitivo”, (como citado em Wadsworth, 1997, p. 37). Nesta senda, embora possam parecer diferentes no que respeita à sua natureza, os aspetos cognitivos e os aspetos afetivos são indissociáveis, sendo que “os fatores afetivos estão envolvidos mesmo nas formas mais abstratas da inteligência (Piaget, 2001, como citado em Wadsworth, 1997, p. 37).

Nesta linha de pensamento, mencionam Codo e Gazzotti (1999) que,

Se esta relação afetiva com os alunos não se estabelece, se os movimentos são bruscos e os passos fora do ritmo, é ilusório querer acreditar que o sucesso do educar será completo. Se os alunos não se envolvem, poderá até ocorrer algum tipo de fixação de conteúdos, mas certamente não ocorrerá nenhum tipo de aprendizagem significativa; nada que contribua para a formação destes no sentido de preparação

para a vida futura, deixando o processo ensino-aprendizagem com sérias lacunas (p. 50).

E, neste seguimento, importa ressaltar que, o facto de ser estabelecida uma relação de afetividade entre professores e alunos, tal condição não implica que se verifique uma diminuição da autonomia do docente, no contexto de sala de aula (Veiga & Weiduschat, 2004). Verifica-se, pois, o oposto, na medida em que, a valorização das emoções e da afetividade faz transparecer a essência humanizadora do professor, possibilitando o desenvolvimento de aprendizagens significativas por parte dos alunos (*ibidem*). Contudo, a este respeito, refere Freire (1996) que o docente não pode permitir que a “afetividade interfira no cumprimento ético do (...) dever de professor no exercício de (...) autoridade” (p. 52). O mesmo autor demonstra ainda que toda ação educativa corresponde a diferentes dimensões: “afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (*ibidem*, p. 53).

Com base em todas as abordagens apresentadas, torna-se perceptível que, efetivamente, a relação entre professor e aluno, pela sua natureza antagónica, viabiliza importantes hipóteses de crescimento (Almeida, 2010). Mesmo os conflitos procedentes da relação professor-aluno poderão constituir-se como oportunidades de progressão e de evolução, na medida em que ao resolvê-los é necessária uma ponderação entre as componentes que envolvem a emoção e a razão. É, portanto, indispensável que na relação professor-aluno se verifique uma otimização na coordenação dos elementos cognitivos e afetivos, para que haja espaço para o *feedback* positivo, para a motivação e, por outro lado, considerando que “não é progressista quem não coloca limites” (Reyes, 2010, p. 25), para que exista espaço para a repreensão, quando necessária, proporcionando, também, a consciencialização, a reflexão e a formação.

Para que as interações entre professor e aluno se evidenciem como promotoras de aprendizagens efetivas e significativas, é essencial o investimento do professor, no respeito, na credibilidade e no interesse pelo aluno, em particular, e pela turma, no coletivo, dado que tal atitude viabilizará “mais comunicação por parte dos alunos (...) e maior envolvimento na aprendizagem, mais contato visual, níveis cognitivos mais elevados e maior criatividade” (Carl Rogers, 1983, como citado em Bertram & Pascal, 2009, p. 136). Em reflexo, o docente

será levado a “motivar, alargar, promover e envolver a criança no processo de aprendizagem” (Carl Rogers, 1983, como citado em Bertram & Pascal, 2009, p. 136).

2.3.RELAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ELEMENTO PROMOTOR DO SUCESSO EDUCATIVO

Refere Nóvoa (2012) que, “há muitos alunos que não querem aprender, (...) e a escola encontra-se perdida perante esta realidade. Não sabemos o que fazer com estes alunos (...), para os quais a escola parece não ter sentido” (p. 9). Nesta senda, sustenta-se a pretensão, no presente estudo, em estudar e analisar a temática relacionada com a relação entre professor e aluno, que se constitui como um desafio para a Escola do século XXI.

A pedagogia é uma ciência que se diversifica, amplia e desenvolve constante e permanentemente, como mencionado por Santos Guerra (2001). Na medida em que esta dimensão se apresenta com carácter de imprescindibilidade naquele que é o saber docente, o professor não pode ignorar, portanto, as exigências advindas da evolução da ciência pedagógica. Nesta ótica, defende Jesus (1999) que “Cada vez mais a eficácia do professor no processo de ensino-aprendizagem passa não apenas pelos seus conhecimentos específicos no plano dos conteúdos programáticos, mas também pelo seu sucesso no plano da relação pedagógica” (p. 5).

Assumida a importância da dimensão abordada, apesar da consciência da diversidade de fatores que concorrem para o desenvolvimento de competências, assume-se, neste estudo, que a relação pedagógica entre professor e aluno poderá ser o ponto fulcral da ação docente, tendo em conta que poderá fomentar a motivação dos alunos, promovendo comportamentos de reflexão, orientados pelos docentes, por forma a definirem o que terá significância e pertinência para todo o seu percurso escolar e de aprendizagem, com vista ao designado sucesso educativo.

Neste momento, importa referir que, neste estudo, entende-se sucesso educativo, não como algo redutor, correspondente a uma mera apreciação qualificativa, mas assume-se, sim, como

uma conceção enquadrada “numa perspetiva integrada, em que o cidadão é bem-sucedido se puder agir na sociedade, criando, pensando criticamente e relacionando informação” (Costa, 2016, p. 2). Decorrente desta perspetiva, e considerando que a responsabilidade é de todos os agentes educativos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, sucesso educativo representa “melhor aprendizagem e mais competência (...) e tem de se traduzir num conjunto de competências que capacita os alunos para quererem aprender e para serem capazes de se formar ao longo da vida” (*ibidem*, p. 1).

Neste contexto, com base na decorrente importância que o ambiente escolar assume, e compreendendo que este pressupõe diversas dimensões – temporal, espacial, relacional, entre outras -, importa mencionar que, para que se revele propício à aprendizagem manifestará os propósitos do professor, que, através da planificação, conceberá e desenvolverá o currículo. Importa, pois, e nesse sentido, não olhar o instrumento planificação de forma estanque e circunscrevê-la, apenas, aos conteúdos científicos a serem abordados, aos objetivos a serem alcançados, às competências a serem desenvolvidas, aos recursos utilizados e às estratégias implementadas. A planificação deverá apresentar um carácter dinâmico, porquanto deverá adaptar-se às necessidades dos alunos, passível de reestruturações e modificações, dado que a preocupação do professor não deverá residir, somente, no cumprimento dos conteúdos programáticos, mas, principalmente, nos níveis de desempenho dos seus alunos.

Por consequência, a pertinência manifesta-se, assim, na assunção dos alunos enquanto seres individuais, com características próprias, interesses singulares, que apresentam ritmos de aprendizagem diferentes. O grupo turma, dotado de uma heterogeneidade ímpar, por fatores associados à escola inclusiva e ao alargamento da escolaridade obrigatória, requer que o papel do docente, enquanto figura facilitadora para o sucesso educativo, se revele no cuidado em tornar o espaço sala de aula num espaço único, no qual se deve atender ao plural e ao singular, e no qual deve ocorrer uma conjugação de interesses e necessidades, já que o ambiente educativo promovido interferirá na aprendizagem (Lemos, 2018).

Não desconsiderando que os alunos aprendem com os seus pares, atendendo ao facto de que a linguagem e os códigos utilizados entre alunos se apresentam como uma componente facilitadora do processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências, para

Vygotsky (2007), o docente assume-se como uma figura essencial do saber, na medida em que representa uma ligação mediadora entre o aluno e o conhecimento. Neste enquadramento, atentando às relações interpessoais entre alunos-professor e entre alunos-alunos, defendem Curwin et al. (2008) que, o espaço da sala de aula que manifeste um ambiente saudável entre os seus atores contribuirá para uma aprendizagem com níveis de sucesso mais elevados, na medida em que se torna possível exteriorizar emoções, interesses, dificuldade e/ou necessidades, sem que seja necessário o caminho da imposição.

Complementando esta visão, expõe-se o que menciona Estrela (2002) ao referir que, para que um ambiente relacional positivo seja sentido é necessário que se verifique uma atenta consciência das interações afetas à compreensão e à afetividade, bem como um cuidado e uma preocupação no que respeita à definição de regras. Estas não devem ser impostas, mas, ao invés disso, devem ser debatidas e deliberadas em conjunto, entre professor e alunos (*ibidem*), num efetivo envolvimento de ambas as partes, para que impere a justiça e seja perceptível a funcionalidade das mesmas. Desta forma, através da clara e conjunta negociação e posterior estabelecimento das regras, os alunos conseguirão rever-se nas regras definidas, o que se refletirá na motivação em aceitá-las e cumpri-las (*ibidem*). Se atendermos às diferentes perspetivas existentes entre professor e alunos, claramente que o consenso não se constitui como algo descomplicado, muitas das vezes sendo assumidas como “anacrónicas, extemporâneas, descabidas ou, até mesmo, impossíveis de cumprir” (Amado & Freire, 2009, p. 17). Contudo, para que se alcancem níveis de desempenho elevados e para que se atinjam os objetivos definidos, reconhece-se que a definição de regras se constitui como condição indispensável (*ibidem*).

Concisamente, o evidente interesse dos alunos recai sobre as disciplinas associadas aos professores com quem estabelecem uma relação positiva e de confiança (Espinosa, 2002), num ambiente no qual se observam *feedbacks* positivos, no qual há espaço para elogios e no qual se verificam atitudes incentivadoras e, efetivamente, importadas com os seus interesses. Desta forma, numa promoção da motivação, do empenho e da dedicação, valorizando as competências científicas e, igualmente, as competências sociais, o professor estabelece uma relação pedagógica positiva com os seus alunos, condição que se apresenta como fomentadora na construção significativa de conhecimento e no desenvolvimento de capacidades e competências, possibilitando que o sucesso educativo seja alcançável.

3. POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Em 2005, Delors já definia como um verdadeiro desafio para o século XXI, o princípio: “Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros” (p. 96).

Neste sentido, analisando o atual contexto escolar, é perceptível algum descontentamento dos professores em relação aos seus alunos e o mesmo se verifica no sentido inverso, dos alunos para com os seus professores. Os sentidos antagonismos na relação professor-aluno fazem emergir questionamentos sobre como agir, numa posição entre o entendimento e a repreensão, a orientação ou a ignorância. Decorrente deste posicionamento, surge o interesse em investigar e analisar de que forma a supervisão, naquela que é a sua dimensão orientadora da prática pedagógica, permitirá que o professor transforme as suas práticas, impulsionado pelo processo reflexivo que envolve toda a ação supervisiva, no sentido de olhar a relação professor-aluno como temática fundamental no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Saltini (2008) defende “uma educação que leve mais a sublimar que a coagir” (p. 14). Corroborando com a asserção, atribui-se relevância à compreensão do ser humano e às tentativas de perceber as implicações existentes entre a afetividade e a componente cognitiva no processo de ensino e aprendizagem, aquando no desempenho do papel docente.

Nesta linha de pensamento, considerando o processo educativo e que o conseqüente sucesso ocorre na sequência do sentimento de motivação dos atores envolvidos na relação bidirecional, que se estabelece no contexto de sala de aula, importa que os docentes através de “pequenos gestos como sorrir, escutar, refletir, respeitar (...), necessários para a adaptação, a segurança, o conhecimento e o desenvolvimento” (Mello & Rubio, 2013, p. 7), estimulem no aluno “o desejo de aprender, de querer adquirir valores e virtudes, transformando-se (...) um cidadão crítico” (Siqueira et al., 2011, p. 9).

Para que a postura do profissional docente seja congruente com esta conceção é preponderante o entendimento de que o ato de refletir se apresenta como ferramenta

essencial na prática docente, como forma de autoavaliação, percebendo que métodos pedagógicos serão adequados, ou não. Por meio da reflexão torna-se possível retificar, melhorar determinados aspectos, ou dar continuidade à utilização de estratégias que funcionaram na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de competências.

A este respeito, Alarcão (2001) argumenta que

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas (p. 6).

Na sequência desta perspetiva, importa, pois, que o profissional docente se questione e avalie a adequação dos seus métodos e estratégias pedagógicas. Dando ênfase à visão de Perrenoud (2000), ensinar não corresponde, apenas, a uma sucessão de métodos pedagógicos, defendendo que “Conhecer os conteúdos ensinados é a menor das coisas quando se pretende instruir alguém” (p. 23). Ensinar envolve, evidentemente, uma enorme capacidade, por parte do professor, na construção de uma relação de confiança, mesmo no que respeita às emoções, com os seus discentes. Esta gestão da dimensão emocional, no contexto de sala de aula, envolve a implementação de métodos de ensino diferenciados, com o propósito de promover a autonomia dos alunos, atuando sobre o nível motivacional dos mesmos. No entanto, é indispensável que, no enfoque desta gestão, o professor consiga adotar uma atitude perseverante e, também, subtil, considerando que é essencial apoiar os alunos no seu desenvolvimento, sem os distanciar, fomentando a integração dos mesmos, não esquecendo a definição de responsabilidades. Conforme defende Moran (2013), é possível aprender “pelo estímulo, pela motivação de alguém (...). Um professor que transmite credibilidade facilita a comunicação com os alunos e a disposição para aprender” (p. 27). Na opinião de Gadotti (1999), é essencial que o professor consiga colocar-se na posição do aluno, enquanto

ser que também aprende, e não único detentor do saber, que admite que todas as pessoas detêm o importante conhecimento que corresponde à experiência da vida.

Numa aceção consciente da importância e exigência do carácter contínuo da sua formação profissional, importa que o docente adote, então, uma atitude dinâmica enquanto agente participante da mudança, procurando, igualmente, uma conduta ativa no processo de formação profissional. Como refere Freire (1996), “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (p. 92).

E é nesta linha que se cruzam a relação pedagógica professor-aluno e a supervisão pedagógica entre pares/professores. Numa visão consistente da ação transformadora da supervisão, com base no desenvolvimento de uma relação sólida e positiva entre professor e aluno, almejando por último o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Uma das ações que promoverá a transformação da Educação, certamente, passará pela ressignificação do papel do professor, bem como das relações que advêm da interação entre professor-aluno.

Aludindo às evidentes exigências da sociedade contemporânea, no contexto atual da Educação, será preponderante que se estimule o pensamento crítico-reflexivo na formação profissional docente, numa atitude de investimento pessoal, de dinâmicas de autoformação, com o propósito de construir a identidade profissional (Nóvoa, 1992). Esta emancipação crítica do papel do professor, passará pela consideração do diálogo íntegro e ético com o aluno, numa reaprendizagem na sua relação com o aluno. Para que se verifique uma verdadeira mudança na relação professor-aluno, com o objetivo último de estimular a vontade de ensinar e aprender com satisfação e humanidade, os caminhos a adotar poderão assentar em exercícios como: i) construção de uma prática docente inovadora, sustentada na reflexão e partilha de conhecimentos entre pares, que possibilite a transformação do contexto educativo; ii) adoção de uma atitude de professor investigador, no que se refere à temática da interação entre professor e aluno, que permitirá encontrar respostas e implementar ações de mudança, objetivando a melhoria das aprendizagens.

PARTE III – ESTUDO EMPÍRICO

1. METODOLOGIA

Todo o processo de investigação pressupõe a adoção de procedimentos metodológicos.

Nesse sentido, procede-se à apresentação da metodologia adotada como forma de orientar a investigação, de modo a alcançar os objetivos propostos.

Num primeiro momento apresenta-se a questão de investigação, seguindo-se a exposição dos objetivos, quer geral, quer específicos. Posteriormente, apresenta-se o design metodológico do estudo desenvolvido, sendo que, em seguida, especifica-se a natureza do estudo adotado e respetiva justificação.

Procede-se, ainda, à caracterização dos participantes, assim como respetivos Agrupamentos de Escolas, para que a contextualização permita um enquadramento da investigação.

Em seguida, procura-se explicar e legitimar o caminho percorrido, no que respeita à etapas e procedimentos do trabalho de campo, bem como no que concerne aos instrumentos e técnicas utilizadas na recolha e tratamento dos dados. Os métodos adotados para a análise dos dados recolhidos são, igualmente, apresentados.

Num último momento são abordadas as preocupações e questões éticas nunca esquecidas no decurso de todo o processo investigativo.

1.1. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

Considerando a revisão da literatura efetuada e atendendo ao estado da arte, o presente estudo fundamenta-se numa questão, que se constitui como o ponto de partida, à qual atribuímos a designação de questão de investigação, para a qual pretendemos encontrar uma resposta chegados ao final de todo o processo investigativo.

Centrados no propósito da melhoria das práticas profissionais docentes, a questão de investigação do presente estudo corresponde, então, à interrogação: “Em que medida professores envolvidos em processos de supervisão pedagógica horizontal reconhecem nesse processo uma possibilidade de melhoria do processo de ensino e aprendizagem, no que respeita à relação professor-aluno?”

Antecipa-se, e de acordo com Alarcão (2020), que “Não é fácil deixar entrar alguém – mesmo que seja um colega amigo – na nossa sala de aula para observar o que acontece” (p. 50). Não obstante, há que arriscar, na medida em que a relação de apoio entre pares pode apresentar-se muito mais do que um suporte na resolução de problemas decorrentes da prática pedagógica docente. As “relações entre colegas podem funcionar como um outro fator de recompensa e satisfação ou como um modo de sobrevivência dos professores que se sentem isolados no estabelecimento” (Carvalho, 1991, como citado em Seco, 2002, p. 67), despontando uma efetiva passagem do “eu solitário” ao “eu solidário” (Sá-Chaves & Amaral, 2000).

Neste contexto, a supervisão entre pares, que reúne duas das dimensões da supervisão – a supervisão horizontal e auto-supervisão –, que se baseia “no espírito democrático” e que se distingue “pela colaboração, autenticidade, colegialidade e desejo de consciencialização e aperfeiçoamento” (Alarcão, 2020, p. 49), objetiva o desenvolvimento profissional, alicerçado no “equilíbrio entre os desafios que se fazem e os apoios que se dão, no sentido de ajudar o outro a ir mais longe, sem, contudo, o deixar ficar sem rede” (*ibidem*, p. 49-50).

Importa, conquanto, ressaltar que este tipo de supervisão não se centra na avaliação do desempenho do colega, o intuito consiste em “ajudá-lo a compreender o que se passa no processo de ensino/aprendizagem que ele lidera” (Alarcão, 2020, p. 60), para que possa melhorar as suas práticas pedagógicas e aprimorar o sentimento de confiança e competência no exercício da sua missão social (*ibidem*). Porém, as práticas colaborativas requerem uma verdadeira “vontade de realizar com outros” (Alarcão & Canha, 2013, p. 48), o que pressupõe a confiança no seu par e respeito pelos seus conhecimentos e experiências (*ibidem*).

Alarcão (2020), quando nos apresenta a resposta à questão “O que é a supervisão por pares?” (p. 53), reflete com a maior clareza no que consiste este conceito transformador, que se assume como um contributo inquestionável no desenvolvimento profissional docente:

A supervisão por pares, processo em que um professor é observado por um colega seu, da sua escolha e após ter definido o que gostaria que o colega observasse, assenta numa relação colegial, não tem qualquer intuito classificativo, visa a obtenção de feedback construtivo a partir da compreensão do que aconteceu e do que poderia /deveria ter acontecido na aula, com vista ao que poderá acontecer no futuro. Assenta num grau de confidencialidade, se assim for entendido pelos dois, ou numa divulgação do sucedido, se ambos entenderem que o conhecimento da sua experiência pode ser útil para os outros colegas (Alarcão, 2020, p. 53).

No entanto, apesar da sentida positividade no desenvolvimento de práticas supervisivas entre pares, “collaboration still does not seem to be the norm”⁷ (Seabra et al., 2022, p. 660). Este facto constitui-se, portanto, como uma preocupação, na medida em que, não desprezando o carácter voluntário da supervisão entre pares (Alarcão, 2020), há que esquecer os “fantasmas da supervisão” (*ibidem*), explorar e entender a necessidade e a mais-valia em promover e implementar práticas de supervisão colaborativa.

“The time for collaboration is now urgent”⁸, na perspetiva de Seabra et al. (2022, p. 650). Tal urgência reside no facto de as Escolas serem, cada vez mais, “confronted with such complex issues that teachers’ work requires them to develop collaborative practices that contribute to a more effective and efficient regulation of teaching practices”⁹ (Abelha & Machado, 2018, como citado em Seabra et al., 2022, p. 650).

⁷ Tradução da autora: “a colaboração ainda não parece ser a norma”

⁸ Tradução da autora: “O momento para a colaboração é agora urgente”

⁹ Tradução da autora: “confrontadas com questões tão complexas que o trabalho dos professores exige que desenvolvam práticas de colaboração que contribuam para uma regulação mais eficaz e eficiente das práticas de ensino”

1.2. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Com o propósito de responder à questão de investigação, todo o processo investigativo foi norteado por objetivos que, em seguida, passamos a elencar.

Objetivo Geral

O objetivo principal do trabalho proposto consiste em perceber em que medida a supervisão entre pares poderá constituir-se, na ótica dos participantes, como uma possibilidade na melhoria das práticas profissionais docentes, com efeitos ao nível da relação professor-aluno.

Objetivos Específicos

Para investigar em que medida a supervisão entre pares poderá constituir-se como uma possibilidade na melhoria das práticas profissionais docentes, com efeitos ao nível da relação professor-aluno, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- a. identificar que grau de importância é atribuído por docentes envolvidos em projetos de supervisão colaborativa à relação professor-aluno;
- b. identificar de que modo os professores participantes consideram que as estratégias pedagógicas desenvolvidas podem potenciar a relação professor-aluno e o envolvimento deste no processo de aprendizagem;
- c. identificar as perspetivas de professores envolvidos em dinâmicas de supervisão entre pares sobre a potencialidade da supervisão entre pares para facilitar o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem;
- d. relacionar, na perspetiva dos professores envolvidos no estudo, as oportunidades de reflexão, enquanto parte integrante da supervisão entre pares, com os potenciais efeitos na relação professor-aluno.

1.3. DESIGN DO ESTUDO

Neste momento, apresenta-se como essencial definir o plano de pesquisa, por forma a orientar o processo de recolha de dados e, posteriormente, o respetivo tratamento e interpretação. O design do estudo apresenta-se, pois, como um “ponto de partida fundamental para a tomada de decisões sobre a operacionalização do trabalho empírico” (Afonso, 2005, p. 56).

Assim, expõe-se que a opção do desenho da investigação recaiu sobre o estudo fenomenológico, escolheu essa que resultou do facto deste tipo de estudo permitir descrever o fenómeno em estudo, através de uma análise das realidades experienciadas e vividas pelos participantes da investigação, atendendo à forma como os descrevem/interpretam (Coutinho, 2011).

De referir que, este tipo de estudo relaciona-se com a essência das experiências de vários sujeitos que vivenciam o mesmo fenómeno (Creswell, 2010). Importa acrescentar que, a investigação fenomenológica consiste num tipo de estudo que situa a ênfase no individual, bem como na experiência subjetiva (Coutinho, 2011).

Considerando que se pretende conhecer as perceções e interpretações dos participantes, bem como os efeitos da supervisão entre pares, colaborativa, na relação pedagógica, através da investigação fenomenológica, com base na recolha, interpretação e análise das “experiências vividas” sobre esse fenómeno, será possível “extrair (...) a essência do fenómeno, ou seja, o seu significado profundo e invariante (Creswell, 1998), a sua verdadeira natureza (Gómez et al., 1996)” (Coutinho, 2011, p. 349). Tendo em conta, então, que a incidência se reflete nos sujeitos da pesquisa, esclarece Holanda (2006), que

O método fenomenológico constitui-se numa abordagem descritiva, partindo da ideia de que se pode deixar o fenómeno falar por si, com o objetivo de alcançar o sentido da experiência, ou seja, o que a experiência significa para as pessoas que tiveram a experiência em questão e que estão, portanto, aptas a dar uma descrição

compreensiva desta. Destas descrições individuais, significados gerais ou universais são derivados: as “essências” ou estruturas das experiências (p. 371).

Concisamente, pelo estudo fenomenológico objetiva-se compreender a forma “como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que constróem em interação” (Coutinho, 2011, p. 349), atendendo a que “é um rigoroso olhar metodológico a respeito do real, é uma opção radical de percepção”, que permite clarificar significados, analisar e compreender as experiências vividas (Cappi, 2004, como citado em Andrade & Holanda, 2010, p. 261).

Em seguida, o quadro apresentado sintetiza, esquematicamente, a estrutura relativa à operacionalização do plano de estudo:

Quadro 1 - Design Metodológico (estrutura)

OBJETIVOS	TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS	PARTICIPANTES/FONTES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ identificar que grau de importância é atribuído por docentes envolvidos em projetos de supervisão colaborativa à relação professor-aluno 	- Análise documental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Projetos Educativos; ▪ Projetos de implementação de observação entre pares.
	- Entrevista semiestruturada	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Coordenadores e participantes de projetos de observação de pares (de dois Agrupamentos de Escolas).
<ul style="list-style-type: none"> ▪ identificar de que modo os professores participantes consideram que as estratégias pedagógicas desenvolvidas podem potenciar a relação professor-aluno e o envolvimento deste no processo de aprendizagem 	- Análise documental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Projetos Educativos; ▪ Projetos de implementação de observação entre pares.
	- Entrevista semiestruturada	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Coordenadores e participantes de projetos de observação de pares (de dois Agrupamentos de Escolas).
<ul style="list-style-type: none"> ▪ identificar as perspetivas de professores envolvidos em dinâmicas de supervisão entre pares sobre a potencialidade da supervisão entre pares para 	- Entrevista semiestruturada	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Coordenadores e participantes de projetos de observação de pares (de dois Agrupamentos de Escolas).

facilitar o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem		
<ul style="list-style-type: none"> relacionar, na perspectiva dos professores envolvidos no estudo, as oportunidades de reflexão, enquanto parte integrante da supervisão entre pares, com os potenciais efeitos na relação professor-aluno. 	- Entrevista semiestruturada	<ul style="list-style-type: none"> Coordenadores e participantes de projetos de observação de pares (de dois Agrupamentos de Escolas).

Fonte: Elaboração própria.

1.4. NATUREZA DO ESTUDO: OPÇÃO PELO PARADIGMA QUALITATIVO

Dado que, a presente investigação indaga para *compreender se a “supervisão entre pares” poderá constituir-se como uma possibilidade na melhoria das práticas profissionais docentes, com efeitos ao nível da relação professor-aluno, no processo de ensino e aprendizagem*, optou-se pela abordagem qualitativa, na medida em que o enfoque consiste em “compreender qual o significado que [os participantes] constroem para os acontecimentos das suas vidas quotidianas” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 54).

Importa, e neste momento, expor que, na busca de validade e de uma compreensão mais holística da problemática em estudo (Coutinho, 2011), através da complementaridade de dados, equacionou-se uma abordagem metodológica mista. No entanto, a proposta de recolha de dados de natureza quantitativa, por meio de questionários, foi, desde logo, uma opção não aceite e não acolhida por um dos agrupamentos participantes no estudo. Dessa forma, com esta condicionante, à partida, a nossa possibilidade ficou reduzida à recolha de dados qualitativos.

Importa abordar a perspectiva de Afonso (2005), que explana o “debate tradicional” entre as abordagens qualitativa e quantitativa, “centrado na questão da subjetividade *versus*

objetividade” (p. 14), que expõe que a investigação qualitativa é caracterizada pela falta de objetividade, pelo facto de advir de perceções manifestadas por indivíduos singulares, inseridos em contextos restritos, e que, por sua vez, a investigação quantitativa pressupõe-se dotada de objetividade, na medida em que se sustenta em critérios estatísticos e dotados de rigor matemático. No entanto, apesar deste paradigma metodológico entre as conceções de investigação qualitativa e quantitativa, argumentando a opção tomada, aprez-nos referir que, toda a “investigação, seja ela construída com informação quantitativa ou com informação qualitativa, pressupõe elementos subjetivos, dado que o conhecimento sobre a realidade social é em si mesmo um fenómeno subjetivo” (Berger & Luckmann, 1966, como citado em Afonso, 2005, p. 15).

Assim, no seguimento da perspetiva apresentada de Bogdan e Biklen (1994), a abordagem do presente estudo, enquadrada numa metodologia de natureza qualitativa, pareceu-nos a mais adequada por se tratar de uma investigação que apresenta como principal propósito conhecer as perceções e interpretações dos participantes relativas às diferentes situações da realidade que experienciam e vivenciam, considerando que a compreensão do contexto valoriza o ponto de vista de quem nele vive. Refere-nos Coutinho (2011), a este respeito, que a abordagem qualitativa

procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos, “(...) para saber como interpretam as diversas situações e que significado tem para eles (Latorre et al., 1996, p.42), tentando “...compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive” (Mertens, 1998, p. 11). Se a ação humana é intencional, pensam, há que interpretar e compreender os seus significados num dado contexto social (p. 77).

Corroborando com esta linha de pensamento, expõe-se que a abordagem qualitativa centra a sua preocupação na “recolha de informação fiável e sistemática sobre aspectos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e interrelacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (Afonso, 2005, p. 15).

Bogdan e Biklen (1994) elencam as características nas quais assentam a investigação qualitativa e que certificam a opção tomada: i) a fonte direta dos dados é o ambiente natural

e o investigador é o principal agente de recolha desses mesmos dados; ii) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; iii) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; iv) a análise dos dados é feita de forma indutiva; v) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

De facto, a abordagem de carácter qualitativo não se reduz à operacionalização de variáveis, centra-se, sim, nos significados e atitudes, perceções e crenças, presentes no domínio dos processos e dos fenómenos. Na perspetiva de Martins e Bucido (2005) é salientada, neste sentido, uma outra característica da investigação qualitativa, que se prende com o facto de procurar a “compreensão particular daquilo que estuda”, na medida em que se foca no específico e individual, “aspirando à compreensão dos fenómenos estudados que somente surgem quando situados” (como citado em Andrade & Holanda, 2010, p. 260).

Assim, sustentados em informações singulares procuramos o desenvolvimento de novas teorias e a construção de novas perceções e significados para a problemática em estudo.

1.5. PARTICIPANTES DO ESTUDO

Nesta fase, importa mencionar que, inicialmente, perspectivou-se a participação de diversos Agrupamentos de Escolas, que se encontrassem a desenvolver projetos de observação de pares. Na procura incessante da concretização desse objetivo, foram estabelecidos inúmeros contactos, via telefone e via e-mail. Foram infrutíferos e improdutivos. A não obtenção de respostas, ainda que a insistência tenha sido mais do que evidente e incontestável, e, inclusive, os receios demonstrados quanto à participação no estudo, pelo facto de considerarem que não se encontram, ainda, a desenvolver os procedimentos da forma mais correta, são as explicações para o número reduzido de agrupamentos participantes.

De referir, inclusivamente, que numa fase já mais avançada do estudo, ao estabelecer contacto com um dos Agrupamentos que inicialmente tinha aceitado participar no estudo, a

fim de agendar os momentos para efetuar as entrevistas, foi transmitida a não participação na investigação em curso, pelo que restaram somente dois Agrupamentos participantes. É impossível esconder que foi sentida alguma frustração, todavia, o estudo em desenvolvimento foi prosseguido.

Considerando Tuckman (2000), o “grupo que vai constituir a população é uma etapa inicial do processo de amostragem que afeta a natureza das conclusões que se possam vir extrair de um determinado estudo” (p. 38). Nesse sentido, antevendo que os resultados do estudo em curso poderão estar correlacionados com as fontes de informação e, também, com os respetivos participantes, partilha-se que a intenção inicial correspondia a uma seleção cuidada dos participantes, estabelecendo a definição de critérios/variáveis, com o propósito de garantir a qualidade dos resultados. Devido às recusas e às desistências, a definição de qualquer tipo de critério, ou variável, que pudesse conduzir e caracterizar o nosso estudo, ficou inviabilizada, na medida em que os participantes no estudo foram bastante reduzidos.

Na sequência das partilhas efetuadas, é necessário ressaltar que os resultados advindos do presente estudo “dificilmente podem ser generalizados para além do grupo em estudo” (Schutt, 1998, como citado em Coutinho, 2011, p. 90), no entanto, permitirão conhecer com maior profundidade o contexto em estudo.

Assim, procurou-se recolher testemunhos diversificados, que, no fundo, representassem as perceções dos docentes sobre os efeitos da implementação de projetos de observação de pares.

1.5.1. Caracterização dos Agrupamentos dos participantes no estudo¹⁰

Com base na perspetiva de Quivy e Campenhoudt (2008), “é preciso circunscrever o campo

¹⁰ Importa ressaltar que em estudo não estão dois Agrupamentos, mas, sim, cinco participantes pertencentes a dois projetos de supervisão colaborativa de Agrupamentos distintos. Clarifica-se este aspeto, na medida em que a disponibilidade para a participação pretendida manifestou-se através de um número restrito de participantes. Neste sentido, neste momento, pretende-se, sim, concretizar a contextualização dos Agrupamentos dos participantes no estudo, uma vez que foram consultados documentos concernentes aos mesmos, considerados relevantes para a investigação: i) Projetos Educativos; e ii) Projetos de observação de pares. Os casos em estudo são, assim, os docentes envolvidos em projetos de supervisão colaborativa.

das análises empíricas no espaço, geográfico e social, e no tempo” (p. 157) e, nesse sentido, procede-se à definição do contexto e dos participantes na investigação.

Assim, na presente fase do estudo, apresentam-se como objetivos a descrição do contexto em que se desenvolveu a investigação e a caracterização dos participantes do estudo.

Mencionamos que, o presente estudo desenvolveu-se em dois agrupamentos pertencentes à rede oficial do Ministério da Educação, que desenvolvem Projetos de observação/supervisão de pares e que aceitaram participar no estudo. Acrescenta-se que, foram estabelecidos contactos com as respetivas Coordenações dos Projetos e foram efetuados os devidos Pedidos de autorização às Direções dos Agrupamentos para a realização do trabalho de investigação a desenvolver no âmbito de Mestrado em Supervisão Pedagógica, da Universidade Aberta (vide Anexo 2, p. 225), por forma a formalizar o pedido de participação na investigação.

1.5.1.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas 1 (AE1)¹¹

O AE1 insere-se num concelho caracterizado pela interioridade e, não só pela perda de população, como também pelo envelhecimento da mesma, pelo que a percentagem da população em idade escolar é reduzida.

Assim, evidenciado um decréscimo na população escolar, o Agrupamento é composto por cerca de 300 alunos, distribuídos por grupos/turmas/curso, que se repartem em duas unidades orgânicas: a Escola Básica (Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico) e Escola Básica e Secundária (Pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário – Curso Profissional).

No Agrupamento desempenham funções, aproximadamente, 45 docentes. Devido à elevada percentagem de docentes afetos ao quadro de agrupamento, é sentida uma estabilidade do corpo docente, que possibilita não só a implementação e desenvolvimento de projetos, mas

¹¹ Fonte: Projeto Educativo 2022/2025 do Agrupamento de Escolas 1 (não identificado, de modo a evitar o possível reconhecimento secundário dos participantes no estudo).

principalmente um trabalho de continuidade. O serviço do Agrupamento referente ao pessoal não docente é constituído por cerca de 40 assistentes.

Como missão, o AE1 defende o seu contributo para a excelência do serviço educativo, determinado a proporcionar a formação de todas as crianças, para que desenvolvam competências que lhes permitam a inserção na sociedade, enquanto cidadãos respeitadores dos direitos humanos. Não esquece, contudo, a determinação em desenvolver parcerias interinstitucionais e instituir o desenvolvimento sustentável da comunidade em que se insere, a nível cultural, social e ambiental.

A ambição primordial reside na afirmação enquanto Escola de referência, marcada por elevados padrões de qualidade formativa, com plena confiança nos profissionais que conduzem todo o processo educativo, visando o impacto positivo no desenvolvimento comunitário.

Os valores/princípios pelos quais define a sua atuação consistem em: i) compromisso académico (evolução/crescimento); ii) compromisso humanista (inclusão/integração); iii) compromisso social (colaboração/comunicação).

Para tal, apresenta um plano de desenvolvimento estratégico assente em três dimensões: 1. Dimensão Ensinar e Aprender; 2. Dimensão Ser e Criar; e, 3. Dimensão Crescer enquanto Escola Aprendiz.

1.5.1.2. Caracterização do Agrupamento de Escolas 2 (AE2)¹²

O AE2, com sede na Escola Básica e Secundária, abrange todos os níveis de ensino desde a educação pré-escolar até ao 12.º ano de escolaridade e integra, atualmente, seis unidades orgânicas.

O Agrupamento, constituído no início da década de 2010, encontra-se inserido numa zona que apresenta uma forte descaracterização paisagística, na medida em que coexistem, em

¹² Fonte: Projeto Educativo 2021/2024 do Agrupamento de Escolas 2 (não identificado, de modo a evitar o possível reconhecimento secundário dos participantes no estudo).

simultâneo, traços periurbanos e núcleos urbanos em grande expansão e, em função da abrangência e caráter multifacetado do seu posicionamento geográfico, insere-se numa freguesia que dispõe de um leque de fatores que o descrevem como um cenário morfológico caracterizado por alguma ambivalência.

Este Agrupamento é composto por cerca de 2.700 alunos, distribuídos por 115 turmas, e conta com 225 professores, aproximadamente, dos quais sensivelmente 28% são contratados e os restantes encontram-se em QA/QZP/Mobilidade (72%). No que respeita ao pessoal não docente, o agrupamento integra cerca de 75 assistentes.

Assente num lema em que expressa a preocupação no que respeita à aprendizagem de todos os alunos, sem exceção, a ação educativa deste Agrupamento de Escolas apresenta como missão a preocupação em proporcionar uma educação de qualidade, centrando no aluno o processo de ensino e de aprendizagem, e defende princípios como a equidade, inclusão e igualdade de oportunidades.

Focado nas suas prioridades, incluindo as estratégias para a empregabilidade, estabelece inúmeras parcerias com diversos parceiros, quer nacionais, quer internacionais: Autarquia, Instituições/Entidades Comunitárias, Instituições/Projetos, Instituições Académicas e Instituições / Formação em Contexto de Trabalho.

Neste âmbito, pela sua abertura à comunidade que possibilita interações colaborativas, rege-se pelos seguintes princípios orientadores: i) orientação para a formação integral e para o sucesso educativo; ii) integração e organização da rede de parceiros na estratégia do Agrupamento; iii) coordenação e integração pedagógica das parcerias; iv) trabalho colaborativo em rede.

O sucesso integral da Educação apresenta-se como o fio condutor de toda a estratégia educativa do Agrupamento.

1.5.2. Caracterização dos professores participantes do estudo

Relativamente aos participantes do estudo, efetuaram-se cinco entrevistas individuais: a cada

um dos coordenadores dos projetos de observação de pares dos dois Agrupamentos participantes; e a participantes de cada projeto de observação de pares, privilegiando professores com especificidades distintas, quer a nível profissional, quer a nível pessoal.

Apresenta-se na Tabela, posteriormente exposta, a síntese global dos professores entrevistados:

Tabela 1 - Caracterização dos docentes entrevistados

Entrevistado (Código)	Idade	Tempo de serviço (em anos)	Situação Profissional	Disciplina(s) lecionada(s)	Grau Académico	Cargos
PC_AE1	49	24	Quadro de Agrupamento	Inglês	Licenciatura	Sim
PP1_AE1	57	28	Quadro de Agrupamento	Português	Licenciatura	Sim
PC_AE2	63	41	Quadro de Agrupamento	Inglês	Licenciatura	Sim
PP1_AE2	53	27	Quadro de Agrupamento	Físico-química	Licenciatura	Sim
PP2_AE2	48	14/15	Quadro de Zona Pedagógica	Educação Visual	Mestrado	Não

Fonte: Anexo 3 – Tabela - Caracterização dos participantes nas entrevistas (vide p. 229). Elaboração própria.

Importa referir que, um dos critérios de escolha correspondeu, exatamente, ao cargo de coordenação de projeto, por considerar-se que permite uma visão mais estruturada da temática e problemática em estudo e que viabiliza a relevância das perceções enquanto sujeitos que acompanham o desenvolvimento de todo o processo de supervisão.

A escolha dos restantes elementos recaiu sobre participantes dos projetos de observação de pares, na medida em que se procura a interpretação dos mesmos, no que respeita ao fenómeno em análise, e o foco corresponde, precisamente, às experiências vividas, bem como às representações de quem supervisiona e de quem é supervisionado. A preocupação residiu em solicitar a colaboração de docentes que evidenciassem diferentes características (diversas áreas, diferentes tempos de serviço), por forma a garantir a validade do estudo,

através de variadas e diferenciadas vivências. Todavia, a aceitação da participação, por ser voluntária, influiu para que esse contributo mais complexo se sentisse mais limitado.

Nesta sequência de ideias, partilhamos que “a questão da representatividade, no sentido estatístico do termo, não se coloca. (...) Nesta ótica, os indivíduos não são escolhidos em função da importância numérica da categoria que representam, mas antes devido ao seu carácter exemplar” (Albarello et al., 1997, p. 103). Isto porque, conforme referido anteriormente, os participantes do estudo perfazem um total de cinco entrevistados e a seleção dos mesmos não se baseou naquela que pudesse representar uma expressão numérica significativa, mas sustentou-se, sim, na preocupação em recolher opiniões diferenciadas.

Caracterizando, de forma sintetizada, e com base no Anexo 3 (p. 229), os participantes no estudo, dando a conhecer os intervenientes no estudo e por forma a interpretar as respostas obtidas, regista-se que na sua totalidade são do género feminino, com idades compreendidas entre os 48 e os 63 anos.

No que respeita ao tempo de serviço, três das participantes possuem entre os 20 e os 30 anos de serviço, sendo que um das entrevistadas exerce a profissão docente há mais de 40 anos. Em contrapartida, uma das entrevistadas apresenta um tempo de serviço entre os 14 e os 15 anos.

Abordando o aspeto referente à situação profissional, a grande maioria pertence ao Quadro de Agrupamento (QA)¹³, na medida em que apenas uma das participantes se encontra em Quadro de Zona Pedagógica (QZP)¹⁴. O mesmo se reflete no que respeita ao Grau Académico das participantes. A grande maioria, que se encontra em QA, detém Licenciatura, enquanto a docente em QZP detém o grau de Mestrado.

¹³ Relativamente ao concurso (processo de recrutamento) do pessoal docente, em conformidade com o Decreto-Lei n.º 41/2012, “Os quadros de agrupamento de escolas, bem como os quadros das escolas não agrupadas, destinam -se a satisfazer as necessidades permanentes dos respectivos estabelecimentos de educação ou de ensino” (p. 838).

¹⁴ Relativamente ao concurso (processo de recrutamento) do pessoal docente, de acordo com o Decreto-Lei n.º 41/2012, “Os quadros de zona pedagógica destinam-se a facultar a necessária flexibilidade à gestão dos recursos humanos no respectivo âmbito geográfico e a assegurar a satisfação de necessidades não permanentes dos estabelecimentos de educação ou de ensino, a substituição dos docentes dos quadros de agrupamento ou de escola, as actividades de educação extra-escolar, o apoio a estabelecimentos de educação ou de ensino que ministrem áreas curriculares específicas ou manifestem exigências educativas especiais, bem como a garantir a promoção do sucesso educativo” (p. 838).

Relativamente à disciplina lecionada existe apenas uma coincidência, visto que duas das entrevistadas lecionam a disciplina de Inglês (2). As restantes participantes lecionam diferentes disciplinas: Português (1); Físico-química (1); e, Educação Visual (1).

Expondo o campo relativo aos cargos desempenhados, refere-se que quatro das entrevistadas desempenham cargos relacionados com a Coordenação dos mais diversos Departamentos, sendo que apenas uma participante não detém qualquer cargo, assumindo a função de docente e a direção de turma.

Por fim, devido à importância para a temática em estudo, efetua-se uma abordagem à formação específica no que respeita à Supervisão, sendo que é possível constatar que, de acordo com o Anexo 3 (p. 229), apenas duas participantes possuem formação na área.

1.6. ESPECIFICAÇÃO DAS ETAPAS DA PESQUISA

De modo a apresentar uma visão global daquelas que foram as etapas adotadas no desenvolvimento da presente investigação, em seguida, exibimos um quadro, na qual procuramos proceder à referida apresentação de forma sequenciada.

Quadro 2 - Etapas da investigação e respetivos procedimentos

Etapas	Procedimentos adotados
Fase 1 CONTACTOS	Contactos via telefone e via e-mail com Agrupamentos que se encontravam a desenvolver Projetos de Observação de Pares
	Contacto/Pedido (direto) de participação aos Coordenadores dos Projetos de Observação de Pares
Fase 2 ELABORAÇÃO DE INSTRUMENTO	Pedido de consulta e de utilização das informações dos Projetos Educativos e dos Projetos de Observação de Pares
	Definição dos participantes nas entrevistas individuais (em conjunto com os Coordenadores dos Projetos de Observação de Pares)

S E RECOLHA DE DADOS	Elaboração Guião de Entrevista e restantes documentos de autorização (Consentimentos e Declarações)
	Submissão de informação e dos documentos, bem como instrumentos de recolha de dados à Comissão de Ética do LE@D
	Pedido de autorização às Direções dos Agrupamentos para a realização do trabalho de investigação a desenvolver no âmbito de Mestrado em Supervisão Pedagógica, da Universidade Aberta (envio e recolha)
	Realização do Pré-teste do Guião de Entrevista
	Agendamento das Entrevistas
	Recolha dos Consentimentos informados livres e esclarecidos para investigação científica e das Declarações de consentimento de utilização de imagem e de voz
	Realização das Entrevistas
	Transcrição de Entrevistas
Fase 3 ANÁLISE DOS DADOS	Análise de Dados: Análise de Conteúdo das Entrevistas e dos Projetos de Observação de Pares
	Discussão dos Dados

Fonte: Elaboração própria.

Importa esclarecer que, após uma intensa pesquisa de Agrupamentos que se encontrassem a desenvolver Projetos de observação de pares, num momento anterior ao início da redação do presente estudo, estabeleceram-se inúmeros contactos - telefónicos e, também, via e-mail, com as sedes dos Agrupamentos de Escolas, por forma a confirmar que Projetos permaneciam em vigor e se era viável a participação no presente projeto. As dificuldades foram algumas, pois nem sempre era fácil aceder à Coordenação de Projetos. Em alguns casos, apenas, foram facultados contactos eletrónicos, para os quais procedemos ao envio de e-mail de apresentação e solicitação para participação no estudo a desenvolver e ao qual, em numerosas situações, não obtivemos qualquer resposta, mesmo que voltássemos a insistir através de contacto telefónico.

Chegados, por fim, ao contacto com os Coordenadores de Projetos de observação de pares, e explicado todo o processo de investigação, foi feito o pedido de colaboração no projeto. Foram, inicialmente, três os Agrupamentos que aceitaram participar.

Ao garantirem a participação, efetuou-se, de imediato, o pedido de consulta e de utilização das informações dos Projetos Educativos e dos Projetos de Observação de Pares e foram selecionados os possíveis professores a participarem nas entrevistas individuais.

Num momento seguinte, após aprovação do Plano de Dissertação, foram elaborados todos os documentos para submeter à Comissão de Ética do Laboratório de Educação à Distância e Elearning (LE@D): i) informação à Comissão de Ética - Resumo da investigação (Anexo 4); ii) pedido de autorização aos(às) Diretores(as) de Agrupamento para realização do trabalho de investigação a desenvolver no âmbito de Mestrado em Supervisão Pedagógica, da Universidade Aberta - Consentimento informado livre e esclarecido para investigação científica (Anexo 2); iii) pedido de participação aos(às) participantes do estudo - Consentimento informado livre e esclarecido para investigação científica (Anexo 5); iv) Declaração de consentimento de utilização de imagem e de voz (Anexo 6); v) Guião de entrevista semiestruturada – Professores(as) Participantes (Anexo 7); Guião de entrevista semiestruturada – Coordenador(a) (Anexo 8).

Submetidos os documentos anteriormente elencados, foi aguardado o parecer Comissão de Ética - LE@D. Logo que se rececionou o parecer positivo da Comissão de Ética (vide Anexo 1, p. 223), deu-se início, conforme combinado, aos contactos telefónicos com as Coordenadoras para envio do Pedido de autorização à Direção do Agrupamento de Escolas, por forma a efetivar-se o cumprimento das questões éticas e legais inerentes ao estudo e determinar a sua exequibilidade.

Uma notícia mais amarga foi recebida, nesse processo de recolha de autorizações. A Professora Coordenadora de um dos Agrupamentos decidira não participar no estudo em desenvolvimento, pela ideia (preconcebida) de que o Projeto de observação de pares que se encontravam a desenvolver não se encontrava, ainda, nos moldes que pretendiam. Persistimos, explicando qual o propósito de todo o estudo, mas foi impreterível a aceitação da decisão tomada. Claramente que, a apreensão foi o sentimento resultante dessa comunicação. Contudo, após ponderação e reflexão, foi definido que a investigação

assumiria a sua prossecução com os dois Agrupamentos que mantiveram a intenção de participar.

A Professora Coordenadora que desistiu da participação ofereceu-se, agradavelmente, para prestar toda e qualquer ajuda que fosse necessário, pelo que solicitámos a sua participação na entrevista de pré-teste, que aceitou prontamente.

Assim, num momento posterior, por forma a validar o guião de entrevista semiestruturada (vide Anexo 8, p. 247) foi realizada uma entrevista pré-teste, que se refletiu como uma mais-valia, na medida em que permitiu “ensaiar” a condução da entrevista, perceber a duração da mesma e quais seriam os ajustes necessários para uma fluidez na prossecução da entrevista.

Executados os pequenos ajustes considerados essenciais, procedeu-se ao agendamento das entrevistas. De referir que, foram sentidos alguns constrangimentos no agendamento das entrevistas do AE2, visto que, embora tivesse sido explicado todo o processo de entrevista semiestruturada individual, pretendiam realizar a entrevista em conjunto, ou que fosse enviado, antecipadamente, o guião da mesma. Ultrapassadas essas sentidas hesitações, chegou-se a um planeamento de todas as datas para a realização das entrevistas individuais, dos dois Agrupamentos de Escolas.

Na sequência do agendamento, foram enviados, e recolhidas as respetivas assinaturas, respeitantes aos Consentimentos informados livres e esclarecidos para investigação científica dos(as) participantes no estudo (vide Anexo 5, p. 236) e as Declarações de consentimento de utilização de imagem e de voz (vide Anexo 6, p. 240).

As entrevistas realizaram-se entre os meses de junho e julho de 2023, através da plataforma Zoom, e, aquando do seu término, procedeu-se à transcrição das mesmas.

Embora o pedido de consulta e de utilização das informações dos Projetos Educativos e dos Projetos de Observação de Pares tenha sido feito num momento inicial, o seu envio foi tardio, por motivos distintos. Um dos Agrupamentos encontrava-se a terminar a reformulação dos Projetos, pelo que foi necessário aguardar. O outro Agrupamento mostrou-se reticente quanto ao envio do Projeto de observação de pares, uma vez mais, pelo receio de exposição.

Assim que todos os elementos documentais foram recolhidos, procedeu-se ao tratamento e análise de todos os dados recolhidos.

Posteriormente, a discussão de dados demarcou o final de toda a investigação.

1.7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Decorrente da perspetiva de trabalho apresentada, as técnicas de recolha de dados que se afiguraram como as mais indicadas foram a entrevista individual semiestruturada e a análise documental.

Nesta senda, os instrumentos de recolha de dados serão, respetivamente, os dois guiões de entrevista semiestruturada individual, elaborados especificamente para os Professores(as) Coordenadores(as) e para os Professores(as) Participantes, e a grelha de análise documental.

Como referido anteriormente, equacionou-se a aplicação de dois questionários distintos, um relativo à perceção de supervisão pedagógica e outro referente à conceção de relação pedagógica, caso o número de participantes fosse considerável e justificativo, contudo nunca foi sentida a anuência de um dos Agrupamentos, não oferecendo um claro consentimento para a sua implementação. Eventuais registos da atividade dos Projetos não foram sequer colocados em hipótese devido a essas mesmas resistências dos contextos em estudo, embora existisse essa vontade.

Com efeito, a combinação e integração de diferentes abordagens possibilita um conhecimento mais detalhado da realidade social. Daí as pretensões apresentadas. Isto porque, de acordo com Carmo e Ferreira (2008), é essencial a recolha de diversas formas de registos, na medida em que uma investigação de natureza qualitativa é, igualmente, descritiva, o que exige rigor, que só poderá resultar dos dados recolhidos.

Desta forma, sustentados numa abordagem profundamente qualitativa, enfatiza-se a “descrição, indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais” (Bogdan &

Biklen, 1994, p. 11), dado que, e de acordo com os mesmos autores, ao serem recolhidos “dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa” (*ibidem*, p. 49) e, nesse sentido, “a palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para registo dos dados como para disseminação dos resultados” (*ibidem*, p. 49).

1.7.1. Entrevista semiestruturada

Na medida em que a investigação qualitativa assume como técnica privilegiada a entrevista, no presente estudo optou-se por utilizar a entrevista como técnica de recolha de dados. Na medida em que “consiste numa conversa intencional entre duas pessoas com o objectivo de obter informações” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134), permite “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo (...) desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, como citado em Coutinho, 2011, p. 299). Com efeito, por meio da entrevista é possível recolher “dados de opinião que permitem não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo” (Estrela, 1994, p. 342).

A entrevista consiste, portanto, na formulação de perguntas a sujeitos que se encontram envolvidos num determinado fenómeno, cujas respostas irão refletir as suas perceções. Refere Fortin (2009), que corresponde a “um modo particular de comunicação verbal, que se estabelece entre o investigador e os participantes com o objetivo de colher dados relativos às questões de investigação formuladas” (p. 245).

Marconi e Lakatos (1990) apresentam como vantagens da entrevista semiestruturada o facto de: i) ser detentora de carácter de flexibilidade e adaptabilidade; ii) permitir a reformulação das perguntas e explicitar o respetivo significado; iii) possibilitar a perceção da linguagem não verbal do entrevistado; iv) permitir a recolha de informação com profundidade e precisão. Outras vantagens correspondem ao facto de: a) favorecer a espontaneidade; b) tratar-se de uma técnica que envolve custos reduzidos; c) ser potenciadora da interação.

Por outro lado, Marconi e Lakatos (1990) defendem que como desvantagens da entrevista surgem aspetos relacionados com: i) eventuais problemas de comunicação; ii) dificuldades, por parte do entrevistado, na interpretação das questões apresentadas; iii) eventual influência do entrevistador; entre outras.

Assumindo a perspetiva de Bogdan e Biklen (1994), “as entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação” (p. 135), sendo que podem assumir diferentes formas: estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas.

Pela inexperiência que assumimos prontamente, neste estudo, optámos pela entrevista semiestruturada individual. Situada que se encontra num plano intermédio (Afonso, 2005), caracteriza-se por não ser totalmente direcionada, nem integralmente aberta. Nesse contexto, apresenta um “guião, com um conjunto de tópicos ou perguntas a abordar” e, em simultâneo, “dá liberdade ao entrevistado, embora não o deixe fugir muito do tema” (Sousa & Baptista, 2011, p. 80). Considerando, portanto, as suas características de flexibilidade e de viabilidade de esclarecimentos, consente aos entrevistados “a possibilidade de moldar o seu conteúdo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135) e, em simultâneo, permite que o entrevistador/investigador reoriente a trajetória da entrevista em função dos objetivos definidos, numa atitude contínua de interação e questionamento deliberado.

Importa referir, também, que o guião, ao possibilitar que os conteúdos fundamentais sejam abordados com todos os entrevistados, torna possível que se consigam obter dados passíveis de comparação (Bogdan & Biklen, 1994).

Assim, e com base nas diretrizes concretizadas por Quivy e Campenhoudt (2008), procedeu-se à elaboração do guião. No presente estudo, criaram-se dois guiões de entrevista distintos, na medida em que, embora seja proeminente um corpo comum, perspetivam-se, também, abordagens específicas – na ótica dos coordenadores e na ótica dos participantes, por forma a obter resposta para todos os objetivos definidos para o presente estudo, conforme indicado no Quadro 1 – Design Metodológico (estrutura) (vide p. 61). Ambos os guiões são constituídos por um grupo de perguntas orientadoras, articulados com os objetivos correspondentes, adequadamente estruturados em blocos temáticos e sustentados no enquadramento teórico, bem como nos objetivos delineados. Foi dada especial atenção à forma como as questões foram formuladas, para que a clareza e a objetividade das mesmas

fosse, verdadeiramente, sentida no decurso da entrevista e para que não fosse exercida, mesmo que inconscientemente, qualquer influência por parte da investigadora (Tuckman & Harper, 2012).

Como a avaliação do conteúdo se apresenta como uma etapa incontornável na elaboração de guiões de entrevista, recorreu-se ao processo de validação por parte de especialistas, no âmbito da temática em estudo, procedendo-se à apreciação global do instrumento, assim como à avaliação da correspondência entre as secções e o conteúdo, clareza da linguagem e, ainda, adequação aos objetivos estabelecidos na investigação.

No momento posterior às avaliações efetuadas, foram efetivadas as alterações consideradas necessárias ao instrumento inicial.

Após esse procedimento, e conforme já narrado, realizou-se uma entrevista de pré-teste à Professora Coordenadora de um projeto de supervisão entre pares de um terceiro Agrupamento, que desistiu da participação, visto que, claramente, as suas características se encaixavam no perfil dos participantes, o que possibilitou a avaliação de todos os critérios da entrevista.

Produzidas as melhorias sentidas como imprescindíveis, determinámos os guiões finais: o Guião de entrevista semiestruturada – Professores(as) Participantes (Anexo 7); e o Guião de entrevista semiestruturada – Coordenador(a) (Anexo 8). De acrescentar que, os mesmos foram submetidos e aprovados pelo Concelho Científico, conforme demonstra o Anexo 1- Parecer da Comissão de Ética do LE @D (p. 223).

O Guião de entrevista semiestruturada – Coordenador(a) apresenta sete blocos, nomeadamente: I) Legitimação da entrevista e motivação do(a) entrevistado(a); II) Experiência enquanto coordenador(a) de Projeto de Supervisão/Intervisão e análise do desenvolvimento do Projeto; III) Perceção do grau de importância atribuído, por docentes envolvidos em projetos de supervisão colaborativa, à relação professor- aluno; IV) Análise do modo como os professores participantes consideram que as estratégias pedagógicas desenvolvidas podem potenciar a relação professor-aluno e o envolvimento deste no processo de aprendizagem; V) Perceções dos professores envolvidos em dinâmicas de supervisão entre pares sobre a potencialidade da supervisão entre pares para facilitar o

envolvimento do aluno no processo de aprendizagem; VI) Análise da relação entre as oportunidades de reflexão, enquanto parte integrante da supervisão entre pares, com os potenciais efeitos na relação professor- aluno, na perspectiva dos professores envolvidos no estudo; VII) Considerações finais/ Agradecimentos.

No que respeita ao Guião de entrevista semiestruturada – Professores(as) Participantes todos os blocos se repetem, excluindo o segundo bloco, relativo à experiência do coordenador(a) de Projeto de Supervisão/Intervisão e análise do desenvolvimento do mesmo.

Projitou-se a elaboração dos dois guiões, já que essa intenção servia todos os propósitos do estudo, permitindo recolher informações relativas às práticas e, também, conceções das diferentes perspetivas possíveis.

Num momento seguinte, conforme Quadro apresentado, procedeu-se ao agendamento das entrevistas de todos os participantes, via telefone e via e-mail, para que se desse início à realização das mesmas.

Quadro 3 - Calendarização das entrevistas

Participante Entrevistado	Data	Hora início	Hora término	Duração
PC_AE1	2 de junho de 2023	17h00m	18h20m	1h20m
PP1_AE1	8 de junho de 2023	14h30m	16h20m	1h50m
PP1_AE2	3 de julho de 2023	17h30m	18h12m	42m
PP2_AE2	10 de julho de 2023	19h30m	20h10m	40m
PC_AE2	13 de julho de 2023	19h15m	19h52m	37m

Fonte: Elaboração própria.

Se, por um lado, a disponibilidade dos intervenientes ditou a calendarização das entrevistas, por outro lado, o à-vontade refletiu-se na duração das mesmas.

Apesar do conhecimento e da tentativa em estabelecer um clima de confiança (Bogdan &

Biklen, 1994), que se pensa ter sido conseguido, com o único propósito de garantir uma boa condução da entrevista, sem que nada determinasse a constatação relativa à diferença francamente perceptível quanto à duração das entrevistas dos participantes dos dois Agrupamentos, foi possível verificar, então, que no AE1 as entrevistas tiveram uma duração que oscilou entre 1h20m e 1h50m. Já no AE2, a duração das entrevistas variou entre os 37m e os 42m.

Com a plena consciência de que, como nos diz Bardin (2011), ao discursar, o entrevistado compõe a sua fala “mais ou menos à sua vontade” e que estamos, assim, perante “uma fala relativamente espontânea, com uma encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa” (p. 93), é, contudo, necessário esclarecer que se sentiu, no decorrer das entrevistas aos participantes do AE2, uma forte retração, alguma falta de abertura e de espontaneidade, e, por vezes, até mesmo algum constrangimento. Ressalva-se que, sempre foi referido que, em momento algum, as questões colocadas representavam uma avaliação de conhecimentos, mas assumiam, sim, o carácter de partilha de experiências e vivências.

Referem Bogdan e Biklen (1994) que “(...) alguns sujeitos estão mais dispostos a falar, têm mais experiência do contexto ou são particularmente intuitivos em relação às situações” (p. 95) e, de facto, este aspeto assumiu, neste estudo, todo o sentido. Embora, a procura residisse em promover uma motivação na partilha, em fomentar um vínculo entre entrevistador e entrevistado, as entrevistas aos participantes do AE2 foram particularmente difíceis, na medida em que as respostas foram, tendencialmente, fechadas.

Em contrapartida, as entrevistas aos participantes do AE1, sem qualquer conhecimento prévio, decorreram de forma descontraída, o que tornou estas pessoas em “informadores-chave” e possibilitou diálogos “com eles por períodos de tempo maiores do que com os outros (Bogdan & Biklen, 1994, p. 95).

É, no entanto, inegável que em ambas as situações foi assumida a recomendação de Bogdan e Biklen (1994): “Oíça o que as pessoas dizem e encare cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo” (p. 137).

Após a realização das entrevistas, procedeu-se à respetiva transcrição integral, conferindo o devido respeito às incongruências próprias do discurso oral.

De ressaltar que, para efeitos de validação, num momento posterior à transcrição das entrevistas, estas foram enviadas aos entrevistados. Uma das pessoas inicialmente entrevistadas no AE1 desistiu da participação no estudo nesse momento avançado do estudo. A sua caracterização e a entrevista prestada foram, em consequência, omitidos do estudo.

1.7.2. Análise documental

A análise documental, conforme Sousa e Baptista (2011), corresponde a “uma técnica importante na investigação qualitativa – seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja através da descoberta de novos aspetos sobre um tema ou problema” (p. 89), que permite, então, identificar informações factuais nos documentos, com o propósito de alcançar os objetivos definidos, tal como indicado na Quadro 1 – Design Metodológico (estrutura) (vide p. 61).

De acordo com Sá-Silva et al. (2009), trata-se de “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (p. 5), sendo possível desenvolver-se com base em diferentes documentos.

Abordando as vantagens e desvantagens desta técnica, Lüdke e André (1986), referem que

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde pode ser retirada evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informações. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (p. 39).

Guba e Lincoln (1981) ao referirem-se às desvantagens da análise documental mencionam que os documentos poderão constituir-se como amostras não-representativas, na medida em

que a sua elaboração não considerou o respetivo uso em investigações; e, a quantidade de documentos disponíveis poderá impossibilitar que se façam inferências. Por serem resultado de *produção humana e social*, os documentos poderão apresentar, também, *falta de objetividade e validade questionável (ibidem)*.

No presente estudo, por forma a conseguir um conhecimento circunstanciado e mais profundo sobre a realidade em estudo, procedeu-se, também, à consulta e análise dos Projetos Educativos dos Agrupamentos de Escolas que aceitaram participar na investigação, bem como à consulta e análise dos respetivos Projetos de observação de pares. De referir que, os documentos que não se encontram em anexo, por forma a agir em conformidade com as preocupações e questões éticas, no que à confidencialidade e ao anonimato dos participantes no estudo diz respeito.

Desta forma, foi possível identificar os objetivos e os campos de ação, validar as evidências e complementar a abordagem realizada através da entrevista semiestruturada.

Assim, através da grelha de análise documental evidenciou-se a complementaridade de dados, viabilizando a aferição da transferibilidade do objeto de estudo ao contexto dos Agrupamentos participantes.

1.8. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

1.8.1. Análise de conteúdo

Na presença de um estudo de natureza qualitativa, como método de análise dos dados recolhidos recorreu-se à análise de conteúdo, na medida em que corresponde a “uma técnica de tratamento de informação” (Vala, 1986, p. 101), que permite “tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 227). Completa Bardin (2011) que esta técnica proporciona

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 42).

Segundo Coutinho (2011), através desta técnica é possível “analisar de forma sistemática um corpo de material textual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior” (p. 217). Como citado em Vala (1986), Krippendorff (1980) expõe que a análise de conteúdo enquanto “técnica de investigação (...) permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto” (p. 103).

Nesta linha de pensamento, refere Amado (2013) que esta técnica “procura ‘arrumar’ num conjunto de categorias de significação o ‘conteúdo manifesto’ dos mais diversos tipos de comunicações” (p. 303). Assim, através da análise do conteúdo das mensagens obtidas pelas entrevistas, bem como das informações retiradas dos documentos analisados, passando da descrição para a inferência, optou-se por uma análise categorial temática, cujas categorias foram enquadradas no estudo desenvolvido.

Esta técnica antevê determinadas etapas, sendo que tem início na descrição, assumindo a fase em que se procede à enumeração das características presentes no texto, e termina na interpretação, sendo atribuído um significado às características determinadas, que se reflete num resultado, a inferência (Bardin, 2011). Assim, por meio de deduções coerentes e fundamentadas, pretende-se alcançar “um significado que está para além do imediatamente apreensível e que espera a oportunidade de ser desocultado” (Amado, 2013, p. 303).

Nesta sequência de ideias, importa referir que se desenvolveu todo um trabalho de análise dos dados, que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), correspondeu, detalhadamente, à sua organização, divisão em unidades passíveis de manipulação, sintetizando e definindo padrões, por forma a determinar os temas essenciais a serem apreendidos e a definir os conteúdos a serem transmitidos.

Por forma a conferir uma maior validade dos dados, procurámos, portanto, uma triangulação de dados, que de acordo com Denzin (1989), como citado em Duarte (2009), “refere-se à recolha de dados, recorrendo a diferentes fontes” (p. 11). Assim, utilizaram-se diversas fontes de informação, designadamente a análise documental e as entrevistas semiestruturadas.

A triangulação de dados correspondendo, então, à combinação de duas ou mais fontes de dados, ou métodos de recolha de dados, utilizados numa mesma investigação, permite um cruzamento de informações, por forma a que o respetivo resultado seja fidedigno e a compreensão da realidade em estudo mais credível. Segundo Yin (2010), para que seja possível avaliar a qualidade de uma investigação, é fundamental “o uso de fontes múltiplas de evidências” (p. 65) e socorrer a diversas estratégias para recolher os dados.

Corroborar esta perspetiva, Coutinho (2011), ao referir que a triangulação de dados permite,

combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa dos fenómenos a analisar (p. 239).

Seguindo esta linha de ideias, a mesma autora evidencia diferentes formas de triangulação: i) a triangulação dos dados; ii) a triangulação do investigador; iii) a triangulação teórica; e, iv) a triangulação metodológica (Flick, 1998, como citado em Coutinho, 2011).

No presente estudo, concretizámos, então, uma triangulação de dados, na medida em que recolhemos dados de fontes diferentes. De mencionar que, embora despertados para a triangulação metodológica, pela combinação de diferentes instrumentos de recolha de dados, não nos foi possível, pelas razões já expostas.

1.8.1.1. Entrevistas

Flick (2009) defende que podemos encarar o processo de investigação qualitativa como um “caminhar da teoria para o texto e deste de novo para a teoria” (p. 11-12). Destaca-se que o texto se constitui, então, como o ponto de partida para a interpretação, na medida em que é através deste que se constrói todo o processo de apresentação, discussão e análise dos resultados. Assim, de acordo com Flick (2009), as entrevistas possuem os dados e, após a respetivas transcrições, esses dados serão interpretados.

Desta forma, num primeiro momento, procedemos à transcrição de todas as entrevistas realizadas. De referir que, a transcrição corresponde à “reprodução das palavras faladas, como as que provêm de uma entrevista gravada, em texto escrito” (Halcomb & Davidson, 2006, como citado em Azevedo et al., 2017, p. 161). No entanto, não se tratando apenas de uma tarefa simples de audição e escrita, afigurou-se, de facto, como uma etapa imensamente complexa, rigorosa e morosa, na medida em que se trata de “uma tarefa importante de investigação, não devendo, por isso, ser encarada como um mero detalhe técnico situado entre a realização da entrevista e a análise dos dados, como parece ser tratado na maioria dos casos” (Bazeley, 2013, como citado em Azevedo et al., 2017, p. 160).

Numa fase de **preparação** (Azevedo et al., 2017), antes de iniciarmos a fase das transcrições, para além do armazenamento no disco do computador, optámos também por armazenar todas as gravações numa *Drive*, de armazenamento na nuvem, para salvaguardar que nenhum dado fosse perdido. Por forma a assegurar a confidencialidade e o anonimato, todos os ficheiros de imagem e áudio, bem como respetivos documentos *word*, foram guardados através de um código, atribuído a cada entrevista, por forma a conseguirmos identificar os participantes, garantido o seu anonimato.

Através do quadro, que se apresenta em seguida, especificamos a forma como os códigos foram atribuídos:

Quadro 4 - Códigos atribuídos às entrevistas e respectivos participantes

Códigos Atribuídos para identificação de Participantes e respectivos dados	Significado Código
PC_AE1	P – Professor(a) C- Coordenador(a) AE1 – Agrupamento Escolas 1
PP1_AE1	P – Professor(a) P1 – Participante 1 AE1 – Agrupamento Escolas 1
PC_AE2	P – Professor(a) C- Coordenador(a) AE2 – Agrupamento Escolas 2
PP1_AE2	P – Professor(a) P1 – Participante 1 AE2 – Agrupamento Escolas 2
PP2_AE2	P – Professor(a) P2 – Participante 2 AE2 – Agrupamento Escolas 2

Fonte: Elaboração própria.

Atribuídos os códigos aos participantes e respetivas entrevistas, foi tempo de iniciar a transcrição propriamente dita.

Importa, no entanto, esclarecer que, como cabeçalho introdutório de cada entrevista foram apresentados um conjunto de elementos identificativos, que passamos a elencar: i) nome da entrevistadora; ii) código do entrevistado; iii) recursos (plataforma Zoom); iv) data da entrevista; v) local da entrevista; vi) tipo de entrevista; vii) início da entrevista; viii) fim da entrevista; ix) duração da entrevista. Acrescentamos, ainda, que em função do guião de entrevista, ao longo da entrevista, introduziram-se os títulos dos blocos temáticos.

Relativamente ao recurso utilizado para transcrever a gravação de áudio, regista-se que recorreremos ao auxílio das tecnologias, sendo que a estratégia adotada foi o processador de texto *Microsoft® Word*, através da função “Ditar”, em conjunto com o *software* “VB-Cable”, um dispositivo de áudio virtual, que funciona como um cabo de áudio virtual, no qual todo o áudio que chega pela entrada *VB-Cable* (dispositivo de reprodução) é

encaminhado para a saída *VB-Cable* (dispositivo de gravação), que permitiu que o processador de texto reproduzisse na forma de ditado (escrita), o que “ouvira” das gravações das entrevistas.

Sabendo que o método de transcrição pode assumir o caráter naturalista - quando estamos perante uma “transcrição minuciosa do que é dito e exatamente como é dito e preconiza a preservação dos diferentes elementos da entrevista para além do conteúdo verbal” (Azevedo et al., 2017, p. 161); ou o caráter não naturalista - que corresponde a uma transcrição que “privilegia o discurso verbal e centra-se na omissão dos elementos idiossincráticos do discurso, tais como gaguez, pausas, vocalizações involuntárias e linguagem não-verbal, apresentando-se, por isso, como uma transcrição mais *polida* e seletiva” (*ibidem*, p. 161), perante a inexperiência que nos caracteriza no que diz respeito a esta tarefa específica, e assumindo uma postura no que respeita ao tipo de transcrição a realizar, optámos por uma transcrição mais aproximada à transcrição naturalista, sendo que identificámos e registámos algumas interações não-verbais, bem como algumas características discursivas, como “hesitações, risos, silêncios, bem como estímulos do entrevistador” (Bardin, 2011, p. 93), na medida em que podem contribuir para a clareza e contextualização da entrevista.

Na fase dedicada a **conhecer** (Azevedo et al., 2017), procurámos familiarizar-nos com os conteúdos e, para tal, procedemos à “audição repetida” (*ibidem*), através da qual nos foi possível anotar algumas nomenclaturas mais específicas.

Na etapa de **escrever**, segundo o mesmo autor, socorremo-nos, conforme explanado anteriormente, da função “Ditar” do *Microsoft® Word* e do *software* “VB-Cable”, e fizemos “correr” cada gravação áudio num documento *Word* atribuído a cada entrevista, designados com os códigos indicados no Quadro 4 (vide p. 86).

Passando à fase da **edição**, reservámos a nossa atenção a determinados aspetos, tais como: à pontuação, definindo “onde é necessária, de modo a não alterar a intenção ou a enfatizar uma resposta (ou parte desta) indevidamente (McLellan et al., 2003)” (Azevedo et al., 2017, p. 165); à fixação de maiúsculas e minúsculas; à importância e sentido de aspetos não-verbais; e, à consideração de erros de oralidade.

Por último, assumido a etapa da **finalização**, procedemos à revisão e conclusão de todas as

transcrições, comparando o texto com as gravações. Num momento posterior, foram “devolvidas aos informantes para confirmação como forma de garantir a acurácia das informações recolhidas” (Coutinho, 2011, p. 142). Logo que os entrevistados deram as respetivas confirmações, eliminámos todos os ficheiros de gravação áudio e visual.

Continuando numa abordagem à análise de conteúdo, e referindo o que advoga Sousa (2005), tal procedimento tratando-se de “procurar ultrapassar a superfície penetrando no interior para descobrir o conteúdo profundo, o significado verdadeiro” (p. 65), “não interessa o que é descrito, mas o que daí se poderá extrair como conhecimento relevante. Os dados obtidos são, portanto, indícios, vestígios, que permitirão efetuar inferências, interpretações” (*ibidem*, p. 275). Para tal, impõe-se a fase da categorização, que nos suscitou tantas inseguranças e receios.

Isto porque,

A tarefa analítica, ou seja, a tarefa de interpretar e tomar compreensíveis os materiais recolhidos, parece ser monumental quando alguém se envolve num primeiro projecto de investigação. Para quem nunca empreender uma tarefa destas, a análise afigura-se monstruosa, sendo o seu primeiro impulso evitá-la (...). Estes medos já nos assolaram a todos, na primeira vez que fomos confrontados com a análise (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

Para dar, então, início a esta fase, procedeu-se a uma primeira leitura das transcrições, mais superficial, através da qual foi possível identificar e registar algumas similitudes e estruturar um encadeamento de ideias. Ao efetuar uma segunda leitura das transcrições, mais atenta e rigorosa, a cada entrevista foi realizada uma análise mais pormenorizada, percebendo padrões e destacando determinados segmentos textuais, através da qual foram feitas “operações de desmembramentos do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamento analógicos” (Bardin, 2011, p. 153).

Desta forma, norteados pela análise realizada e pelos guiões das entrevistas, sem nunca esquecer a questão de investigação e os objetivos do presente estudo, foram sendo definidas

as categorias de codificação, que, segundo Bardin (2011), consistem nas “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos” (p. 147).

Com o propósito de assegurar a validade da categorização, atentou-se aos princípios essenciais, definidos por Bardin (2011) e Esteves (2006), que devem orientar todo este processo: *exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade, e produtividade*.

Assim, assegurando a *exclusão mútua*, evitou-se, portanto, que ocorresse a sobreposição de categorias, classificando cada parte do texto apenas numa categoria; para conferir coerência ao processo, cingimo-nos apenas a um critério de classificação na organização das categorias, atestando a *homogeneidade*; a *pertinência* conferiu-se pela adequação da criação das categorias à questão de investigação, objetivos do estudo e respetivo enquadramento teórico; a definição das categorias foi determinada pela *objetividade*, na medida em que se procurou isentar este processo de qualquer influência pessoal e temporal, no que ao investigador diz respeito; por fim, para alcançar a *produtividade*, através do conjunto de categorias, empreendeu-se todo o esforço na busca de “resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e dados exactos” (Bardin, 2011, p. 121).

Nesta sequência de etapas, apresentamos, no quadro seguinte, a grelha de análise de categorias, subcategorias e micro subcategoria, definidas como preponderantes para a análise de conteúdo:

Quadro 5 - Categorização das entrevistas

Categorias ¹⁵	Subcategorias	Micro subcategorias
- A - Perceção do grau de importância atribuído, por	Perceções relativas: A1. Ao conceito de relação pedagógica professor-aluno;	a.1.1. Definição de relação pedagógica; a.1.2. Aspectos valorizados na relação pedagógica com os alunos;

¹⁵ Em determinada fase do estudo, equacionou-se adotar o termo “dimensões” em vez de “categorias” para as categorias de maior abrangência, por poder corresponder a uma terminologia de carácter mais abrangente e consequentemente simplificar o discurso. Contudo, pela fase avançada em que se encontrava a investigação, tal não se evidenciou como uma possibilidade exequível.

<p>docentes envolvidos em projetos de supervisão colaborativa, à relação professor-aluno</p>	<p>A2. Ao nível de importância atribuída à relação pedagógica, no contexto de supervisão entre pares.</p>	<p>a.2.1. Principais potencialidades da relação pedagógica;</p> <p>a.2.2. Descrição da relevância atribuída à relação estabelecida entre professor e aluno.</p> <p>a.2.3. Dificuldades sentidas na relação que os professores estabelecem com os alunos;</p> <p>a.2.4. Estratégias adotadas para colmatar as dificuldades sentidas na relação pedagógica/em contexto sala de aula.</p>
<p>- B -</p> <p>Modo como os professores participantes consideram que as estratégias pedagógicas desenvolvidas podem potenciar a relação professor-aluno e o envolvimento deste no processo de aprendizagem</p>	<p>Opiniões e concepções referentes a:</p> <p>B1. Estratégias pedagógicas potencializadoras da relação professor-aluno e do envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem;</p> <p>B2. Exemplos de estratégias pedagógicas que poderão contribuir para a relação pedagógica e para o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.</p>	<p>b.1.1. Percepção da forma como as estratégias pedagógicas poderão influenciar a relação professor-aluno;</p> <p>b.1.2. Referência à forma como as experiências que envolvem interação estão, ou não estão, relacionadas com as aprendizagens dos alunos;</p> <p>b.2.1. Descrição de exemplos de estratégias/dinâmicas que potencializam a relação professor-aluno e o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem.</p>
<p>- C -</p> <p>Percepções dos professores envolvidos em dinâmicas de supervisão entre pares sobre a potencialidade da supervisão entre pares para facilitar o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem</p>	<p>Percepções relativas:</p> <p>C1. Ao conceito de supervisão pedagógica colaborativa;</p> <p>C2. A motivações para o envolvimento no projeto de supervisão colaborativa;</p> <p>C3. Às potencialidades da supervisão entre pares enquanto fator facilitador do envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem</p>	<p>c.1.1. Aceção de supervisão pedagógica colaborativa/paralelismo com intervenção;</p> <p>c.2.1. Opinião sobre colaboração entre pares;</p> <p>c.2.2. Fatores apontados à motivação para a participação nos projetos de supervisão pedagógica;</p> <p>c.2.3. Descrição das alterações na forma como ensina devido à participação no projeto de supervisão pedagógica;</p> <p>c.3.1. Percepção da forma como as práticas de supervisão entre pares poderão facilitar o envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem;</p> <p>c.3.2. Referência aos impactos da participação no projeto na relação pedagógica que estabelece com os alunos;</p> <p>c.3.3. Descrição das mudanças/influências nas práticas pedagógicas.</p>

<p>- D -</p> <p>Análise da relação entre as oportunidades de reflexão, enquanto parte integrante da supervisão entre pares, com os potenciais efeitos na relação professor-aluno, na perspectiva dos professores envolvidos no estudo</p>	<p>D1. Opinião relativa aos potenciais efeitos da reflexão para a relação professor-aluno</p> <p>D2. Perceção do contributo da reflexão para a relação professor-aluno</p>	<p>d.1.1. Descrição dos efeitos gerados pelo trabalho colaborativo e pelo exercício reflexivo na relação professor-aluno;</p> <p>d.2.1. Perceção do contributo das práticas reflexivas e de autoanálise na melhoria da relação pedagógica.</p>
---	--	--

Fonte: Elaboração própria.

Tal como referido anteriormente, os guiões das entrevistas, a questão de investigação e os objetivos específicos do estudo orientaram o processo de categorização. No entanto, em consequência das respostas obtidas nas entrevistas e decorrentes desvios aos temas das questões, foram sendo integradas outras micro subcategorias, o que nos levou, também, a incluir determinadas temáticas no enquadramento teórico, como, por exemplo, a ADD (Avaliação do Desempenho Docente).

Para levarmos a cabo todo o processo de análise de conteúdo das transcrições das entrevistas realizadas aos participantes, sustentada na análise categorial, procedemos, então, a uma extração e respetiva organização das informações consideradas importantes – identificação das unidades de sentido, e realizámos subsequentemente a devida inclusão nas categorias, subcategorias e micro subcategorias, concretizadas numa orientação sequencial, de acordo com as noções que esses segmentos de texto revelam, no que respeita ao sentido, bem como às semelhanças das informações concedidas pelos diferentes docentes (Mayring, 2000).

Assim, no presente estudo, através desta técnica e destas orientações procedemos à análise e à interpretação das unidades de significação, por forma a sistematizar, cruzar e definir as relações identificadas entre os dados recolhidos, e formular conclusões concernentes aos objetivos definidos para a investigação em decurso.

1.8.1.2. Projetos de observação entre pares

No que respeita à análise dos Projetos de observação entre pares, num primeiro momento, efetuou-se uma leitura integral dos Projetos de observação de pares do AE1 e do AE2, procedendo à identificação das dimensões a analisar, bem como respetivos indicadores, o que permitiu a seleção de unidades de significação.

Assim, através da análise de conteúdo, e de acordo com Amado (2013), procurámos «‘arrumar’ num conjunto de categorias de significação o ‘conteúdo manifesto’» (p. 303), neste caso específico dos textos escritos, que representam os projetos supracitados.

Para tal propósito, utilizou-se a grelha de análise documental (Quadro 6), que se apresenta em seguida, que permitiu uma análise comparativa entre os Projetos estudados, através da identificação de determinadas semelhanças e, também, diferenças.

Quadro 6 - Grelha de análise documental

Dimensões	Documentos em análise	
	Projeto de observação entre pares do AE1	Projeto de observação entre pares do AE2
Contexto de implementação		
Implementação (datas)		
Equipa de Coordenação		
Objetivos		
Classificação		
Margem de Escolha dos colegas observados		
Tipo de participação (da mesma área/ciclos ou áreas/ciclos diferentes)		
Modelo Organizativo (estrutura de observação - pré/observação/pós)		
Foco da observação		
Periodicidade (ciclos)		
Tipo de registo efetuado		
Divulgação dos resultados (quem tem acesso e como)		

Fonte: Elaboração própria.

Desta forma, através da triangulação de dados (Denzin, 1989, como citado em Duarte, 2009), recolhendo dados de fontes diversas, procurámos sustentar determinadas conclusões e inferências, resultantes da análise dos restantes instrumentos.

Importa referir que, os Projetos de observação de pares do AE1 e do AE2 não se encontram anexados ao presente em estudo, visto que, em todo o processo investigativo, orientámos o nosso trabalho segundo atitudes éticas, respeitando o anonimato de todos os participantes e respetivas instituições.

1.9. PREOCUPAÇÕES/QUESTÕES ÉTICAS

Referem Bogdan e Biklen (1994) que “a ética é uma palavra com uma forte carga emocional e plena de significados ocultos, nada pode ser mais devastador para um profissional do que ser acusado de uma prática pouco ética” (p. 75).

Nesta linha de pensamento, importa mencionar que, todas as etapas da investigação foram pautadas pelos princípios expressos na Carta Ética (2020) da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação (SPCE) e no Código de Ética (2011) da American Educational Research Association (AERA), e foi efetuado o pedido de apreciação/validação pela Comissão de Ética do LE@D, que foi deferido (vide Anexo 1, p. 223). Foram, igualmente, consideradas as regras relativas à proteção de dados, definidas no Regulamento Geral de Proteção de Dados, Lei n.º 58/2019 de 8 de agosto, 2019.

Nesse sentido, e considerando que o desenvolvimento do estudo envolveu a participação de seres humanos, no decurso de toda a investigação foi manifestada a preocupação para com as normas éticas – que devem pautar a conduta em todo o processo investigativo em Ciências da Educação - e a consequente proteção de dados dos participantes no estudo, bem como do contexto no qual se encontram inseridos, pelo que: foram respeitados os direitos humanos; foi garantido o anonimato dos sujeitos participantes e respetivos contextos; e foi, igualmente, garantida a não utilização de elementos identificativos dos mesmos (AERA, 2011; SPCE,

2020). Foram verificados, ainda, os devidos cuidados referentes ao consentimento informado (*ibidem*) e ao tratamento dos registos de som e de imagem, na medida em que se assumem, também, como dados pessoais, não esquecendo a anonimização e o momento para a devida eliminação.

Acrescenta-se que, o consentimento informado, assinado por todos os sujeitos participantes do estudo, aquando da calendarização das entrevistas semiestruturadas individuais, assegurou o “direito a ser plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação na investigação, bem como a alterar os termos da sua autorização, podendo, inclusive, retirar o seu consentimento, em qualquer altura da investigação” (SPCE, 2020, p. 11).

Na procura de concretizarmos o cumprimento do conjunto de normas relativo aos procedimentos assumidos como corretos no decorrer de um processo investigativo, que definem ao que corresponde a ética (Bogdan & Biklen, 1994), após uma explanação e pedido de participação inicial mais informal, iniciou-se o presente estudo com um pedido de autorização, direcionado aos Diretores dos Agrupamentos participantes, para a participação no estudo (vide Anexo 2, p. 225), que foram anuídos. A nível institucional, assentes nos princípios éticos (Lima, 2006), importa salientar que no decurso de toda a investigação foram adotados todos os cuidados para que os Agrupamentos nunca fossem identificados, pelo que foram, em todos os momentos, utilizadas as siglas AE1 e AE2.

Ao avançarmos para o momento da recolha de dados, através das entrevistas semiestruturadas individuais, foi endereçado o “Consentimento informado livre e esclarecido para investigação científica” (vide Anexo 5, p. 236), para cada um dos participantes, que, além de se constituírem como uma oportunidade efetiva de comunicação, apresentam-se como “uma explicação antes que se inicie a recolha de dados” (Bell, 2010, p. 56), no qual se integraram informações referentes a diversas dimensões: i) compreensão da natureza da investigação; ii) título da investigação; iii) pessoa responsável pela investigação; iv) instituição de acolhimento; v) objetivos da investigação; vi) duração esperada da participação; vii) procedimentos do estudo; viii) possíveis benefícios esperados da participação; ix) possíveis riscos da participação; x) tipo de participação. Foram, ainda, transmitidas informações relativas à garantia da confidencialidade e anonimato, sobre os fins

dos dados recolhidos, bem como o tipo de divulgação dos resultados da investigação/projeto e respetiva finalidade. Por fim, foram disponibilizados todos os contactos, para o caso de surgirem quaisquer dúvidas relativas à participação no estudo.

De referir que, por parte de todos os entrevistados foi, igualmente, assinada a “Declaração de consentimento de utilização de imagem e de voz” (vide Anexo 6, p. 240).

Importa, pois, referir que, procurámos seguir todas as orientações de Bogdan e Biklen (1994), na medida em que definem que ao solicitarmos a “autorização para efetuar o estudo, o investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos do acordo e deve respeitá-lo até à conclusão do estudo” (p. 77).

Mediante estas informações detalhadas e conscientes do carácter voluntário de participação no estudo, informados de que a qualquer momento poderiam recusar participar no estudo, sem qualquer tipo de consequências, os participantes tomaram a decisão de concordar com a participação.

Assim, assumido todo o respeito à privacidade, à confidencialidade, bem como ao anonimato, realizámos todas as entrevistas. Como se poderá comprovar nas transcrições das entrevistas, no início de cada entrevista, de forma introdutória, foram prestadas todas as declarações anteriormente assinadas, pelo que a anuência dos participantes foi concedida verbalmente.

No decorrer de toda a investigação, foi considerada uma outra questão de ética, que corresponde à não prática de plágio, refletindo-se na devida referenciação das citações diretas e indiretas usadas (AERA, 2011). Desta forma, todas as citações no presente estudo encontram-se devidamente referenciadas.

**PARTE IV – APRESENTAÇÃO DOS
RESULTADOS**

1. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

No presente capítulo procede-se à apresentação dos dados recolhidos no estudo empírico.

Num primeiro momento, são apresentados e contextualizados os Projetos de observação de pares, através do cruzamento de dados, considerando os documentos formais sobre os próprios projetos, assim como o Bloco II - Experiência enquanto coordenador(a) de Projeto de Supervisão/Intervisão e análise do desenvolvimento do Projeto das entrevistas realizadas às coordenadoras dos projetos mencionados (vide Anexo 8 - Guião de entrevista semiestruturada - Coordenador(a), p. 247).

Posteriormente, são igualmente apresentadas as seis entrevistas efetuadas às participantes do estudo.

Importa referir que a apresentação de dados se encontra organizada e estruturada de acordo o sistema de categorização (vide Quadro 5 – Categorização das entrevistas, p. 89), sendo que este tem por base os objetivos específicos definidos para a investigação e que, neste momento, se relembram:

- a. identificar que grau de importância é atribuído por docentes envolvidos em projetos de supervisão colaborativa à relação professor-aluno;
- b. identificar de que modo os professores participantes consideram que as estratégias pedagógicas desenvolvidas podem potenciar a relação professor-aluno e o envolvimento deste no processo de aprendizagem;
- c. identificar as perspetivas de professores envolvidos em dinâmicas de supervisão entre pares sobre a potencialidade da supervisão entre pares para facilitar o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem;
- d. relacionar, na perspetiva dos professores envolvidos no estudo, as oportunidades de reflexão, enquanto parte integrante da supervisão entre pares, com os potenciais efeitos na relação professor-aluno.

Dando seguimento, passamos, então, à apresentação dos dados obtidos.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DOS PROJETOS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Considerando que num primeiro momento importa conhecer os projetos de observação de pares desenvolvidos nos Agrupamentos participantes do estudo, procuramos na abordagem seguinte elaborar uma síntese explicativa da respetiva implementação e progresso, por forma a contextualizar a investigação em decurso.

1.1.1. Projetos de observação de pares – complementados com a análise de desenvolvimento dos projetos (entrevistas às coordenadoras dos projetos)

Partindo da grelha de análise documental, apresentada no capítulo anterior (vide Quadro 6, p. 92), procedemos a uma análise comparativa dos Projetos estudados:

Quadro 7 - Análise dos projetos de observação de pares¹⁶

Dimensões	Documentos em análise	
	Projeto de observação entre pares do AE1	Projeto de observação entre pares do AE2
Contexto de implementação	Surge da Avaliação Externa das Escolas (AEE), enquanto aspeto a melhorar, visando o desenvolvimento profissional docente.	Decorrente do Projeto Educativo do Agrupamento, cujo objetivo operacional - promover o trabalho colaborativo, define como objetivos estratégicos: fomentar a reflexão e a partilha e desenvolver processos de intervenção.
Implementação (datas)	2022/2023	2021/2022 (Com decisão de prolongar a implementação, num processo evolutivo)
Equipa de Coordenação	(Não existe informação)	Cinco elementos (um coordenador de projeto e restantes elementos adjuntos)

¹⁶ Fontes: Projetos de observação entre pares dos AE1 e AE2 (não identificados, de modo a evitar a possível identificação secundária dos participantes no estudo).

Objetivos	(Não existe informação)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fomentar uma cultura de trabalho colaborativo ▪ Desenvolver dinâmicas de observação de aulas entre pares ▪ Fomentar momentos de reflexão e de partilha de práticas pedagógicas ▪ Identificar e promover boas práticas pedagógicas ▪ Promover melhorias no sucesso e na qualidade do sucesso dos alunos
Classificação	Supervisão Pedagógica entre pares e Supervisão horizontal em rede, na CoPV (Comunidade de prática virtual) da Supervisão à Colaboração (<i>MS Teams</i>)	Plano de Intervisão
Margem de Escolha dos colegas observados	Liberdade para a escolha do “par”, considerando que o mesmo docente desempenha o papel de observador e observado.	Sim.
Tipo de participação (da mesma área/ciclos ou áreas/ciclos diferentes)	Docentes participantes têm liberdade para escolher.	Constituição de pares pedagógicos - não têm de ser fixos: 1º semestre - observado e observador são de áreas disciplinares e ciclos diferentes; 2º semestre - observado e observador são da mesma área disciplinar e do mesmo ciclo.
Modelo Organizativo (estrutura de observação - pré/observação /pós)	Momentos de pré-observação, observação e pós-observação.	Observação (três passos): - pré-observação: observado e observador reúnem para contextualizar a aula a observar; - observação: observador efetua registos no instrumento de recolha de observação definido; - pós-observação: reunião/reflexão entre observado

		e observador sobre a aula observada e dados recolhidos (preenchimento de formulário de monitorização online).
Foco da observação	Decidido no momento de pré-observação.	(Não existe informação)
Periodicidade (ciclos)	(Não existe informação)	Dois momentos distintos (1.º semestre e 2.º semestre)
Tipo de registo efetuado	<p>Enquadramento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificação dos intervenientes: observador e observado (incluindo identificação do grupo disciplinar) - Observação requerida por...? Observado ou observador? <p>Pré-observação</p> <p>Decisões:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Como será a observação? <ul style="list-style-type: none"> - Atitude do observador: participante ou não participante; - Tipo de observação: global ou focalizada. ▪ Finalidade: <ul style="list-style-type: none"> - Intenção subjacente à razão pela qual se quer observar ou ser observado - Foco da observação. <p>Pós-observação</p> <p>Momento dialógico, de reflexão, de análise dos dados recolhidos na observação, numa atitude colaborativa horizontal (benefícios da observação, contributo para o desenvolvimento profissional).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - instrumento de recolha de observação definido (observação); - formulário de monitorização online (pós-observação).
Divulgação dos resultados (quem tem acesso e como)	Partilha do documento final.	Previsto para o final de cada semestre, pela equipa de coordenação.

Fonte: Elaboração própria.

Através das informações presentes nos projetos de observação de pares do AE1 e do AE2, foi possível reunir os dados apresentados e definir semelhanças e diferenças.

Como é possível constatar, alguns campos apresentam lacunas. Pelas entrevistas realizadas às coordenadoras dos projetos – triangulando dados de diferentes fontes e obtidas por diferentes técnicas – procurámos aferir a existência de dados que possibilitassem complementar as informações já existentes, para que, dessa forma, seja possível integrar uma visão mais completa no que concerne à implementação dos projetos.

Procedendo a uma abordagem relativa à origem dos projetos e respetiva contextualização, através da consulta dos mesmos, foi possível verificar que o **projeto de observação de pares do AE1** surgiu de uma evolução de processos de Supervisão Pedagógica (SVP) Vertical, nos quais os professores eram observados pelo Coordenador do respetivo Departamento e, nesse sentido, existia a associação a uma dimensão avaliativa. Num seguimento evolutivo, foi definido um Plano de Ação de Melhoria, pelo qual se implementaram procedimentos de SVP horizontal, nos quais a observação entre pares era realizada entre professores do mesmo grupo disciplinar, considerando que cada docente assumia o papel de observado e de observador.

A entrevistada PC_AE1, que desempenha a função de Coordenadora do projeto, sendo a primeira experiência nesse papel, mais especificamente em projetos desta natureza - oficiosamente já desempenha essa função desde 2020, refere-nos que, nessa altura, precisamente no ano letivo que antecedeu a Avaliação Externa das Escolas (AEE), decorreu uma formação no Agrupamento, que possibilitou uma reflexão, por parte dos docentes do Agrupamento, sobre as práticas de SVP. Associada a esta formação, no ano letivo seguinte, a AEE veio a identificar que uma das áreas a melhorar consistia, precisamente, nas práticas de SVP, visando uma consolidação dos procedimentos, em que o propósito último correspondia ao desenvolvimento profissional docente.

Decorrente deste conjunto de fatores, aos longo dos subseqüentes anos letivos, foi dada uma continuidade ao Plano de Ação de Melhoria, assumindo sempre práticas de SVP horizontal, introduzindo alterações relativas ao tipo de participação e à organização das observações.

Corroborando esta informação, a entrevistada PC_AE1, aludindo ao percurso desenvolvido, partilhou que:

“Ela [a supervisão] era feita, mas não era, não estava suficientemente apropriada pelos professores. Pronto. E então, a partir daí, foi o momento em que a reflexão foi mais, mais profunda. Acabámos com a supervisão vertical... que nós batemos o pé. Acabámos com a supervisão vertical e passámos para a supervisão horizontal e experimentámos várias modalidades, desde supervisão entre pares, de vários departamentos, de vários anos, de vários ciclos de ensino, tudo misturado. Fizemos um ano, por exemplo, grupos de quatro, em que cada um tirava uma cor (...), era um bocadinho mais trabalho colaborativo e articulação, do que supervisão. (...) Foi um percurso. E que as pessoas adoraram.” (PC_AE1)

Mais tarde, o AE1 integrou o “projeto piloto da flexibilidade curricular” (PC_AE1), o que segundo a entrevistada PC_AE1 permitiu “uma série de práticas novas”, sendo que uma delas consistiu em “abrir a porta ao colega do lado”. Este facto, acabou por “auxiliar mais o processo. Portanto, a questão da supervisão foi (...) evoluindo...” (PC_AE1) e os docentes transmitiam não recear, mas sim gostar da SVP entre pares.

Posteriormente, a frequência de uma formação relativa ao Projeto MAIA (Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica) permitiu uma evolução para um sistema de “avaliação por competências” (PC_AE1) que é visto como o “empurrão que faltava” (PC_AE1), e desencadeou todo o processo para a conceção de um projeto de SVP. Mas, entretanto, surge a pandemia.

Segundo o projeto de observação de pares do AE1, era premente dar continuidade ao processo supervisivo e efetivar a apropriação do novo sistema de avaliação e classificação. Nesse seguimento, o projeto de SVP da entrevistada PC_AE1 foi apresentado e aprovado:

“(...) acharam logo que era uma excelente ideia. Foi a pedagógico, foi aprovado. Foi aos departamentos e toda a gente ficou contente, não é? Porque tínhamos dois problemas. Não conseguíamos ter supervisão e não tínhamos forma de ajudar quem tinha feito a formação.” (PC_AE1)

Em tempos de pandemia, o plano de SVP, segundo a entrevista PC_AE1, consistia numa “comunidade prática virtual”, no *Teams*, que “começou por ser só (...) dedicada à avaliação”, no qual existiam diferentes canais:

“(…) rúbricas, avaliação formativa, avaliação sumativa e envolvimento dos alunos. Eram os quatro canais que existiam na equipa de supervisão. E foi por ali que nós nos fomos ajudando uns aos outros, pronto.” (PC_AE1)

Atenuadas as consequências da pandemia, foi retomada a supervisão entre pares e foi mantida a SVP horizontal concretizada em rede, através do *MS Teams*, assumida como uma Comunidade de prática virtual (CoPV) da Supervisão à Colaboração, conforme referido pela entrevistada PC_AE1 e, também, perceptível no projeto de observação de pares do AE1.

Se, por sua vez, atentarmos ao **projeto de observação de pares do AE2**, pela devida consulta, podemos verificar que a sua origem decorre do Projeto Educativo do Agrupamento, no qual as ações definidas para o objetivo estratégico relacionado com o trabalho colaborativo, cujo objetivo operacional corresponde à respetiva promoção, consistem em: i) fomentar a reflexão e a partilha, e ii) desenvolver processos de intervenção.

Complementando a informação obtida, a entrevistada PC_AE2, coordenadora de um projeto desta natureza pela primeira vez, sendo este o segundo ano de implementação, menciona que o projeto:

“(…) surgiu após a avaliação externa da escola e esta foi uma das estratégias para melhorar alguns aspetos que foram apontados como tendo, havendo necessidade de melhorar.” (PC_AE2)

Ao considerarmos o Bloco II das entrevistas aos coordenadores dos projetos (vide Anexo 8 - Guião de entrevista semiestruturada - Coordenador(a), p. 247), procedendo a uma análise do desenvolvimento do projeto, impõe-se expor que uma das diferenças apuradas corresponde, precisamente, à aceitação da implementação dos projetos. Enquanto o **projeto**

de observação de pares do AE1 foi bem aceite pelos docentes, o **projeto de observação de pares do AE2** foi acolhido, inicialmente, com um elevado sentimento de desconfiança. Como validação do exposto, apresentam-se as partilhas das professoras coordenadoras entrevistadas:

“Foi bem aceite, sem dúvida. (...) Porque é uma continuidade. Aliás, andava toda a gente desertinha que acabasse a pandemia para podermos voltar a fazer a supervisão presencial (...).” (PC_AE1)

“Ao princípio com muita desconfiança, porque ligavam intervisão a supervisão e as pessoas andam muito preocupadas e ligadas à avaliação de desempenho, à carreira docente, aos escalões, enfim, às cotas e, portanto, ter depois isso implementado na escola, estavam a ver isso, assim, como um obstáculo.” (PC_AE2)

Acrescenta a entrevistada PC_AE2 que, somente, após uma explicação relativa ao propósito do projeto, que consistia numa melhoria das práticas, através da observação, a aceitação foi facilitada. Referiu ainda que, contribuiu para esse acolhimento a noção de que:

“(...) a mesma pessoa que ia ser observada, ia depois observar quem a observou, e, portanto, isso deu logo uma ideia de equidade (...).” (PC_AE2)

Dando continuidade à perspetiva de implementação do projeto, refere a coordenadora do **projeto de observação de pares do AE1** que:

“(...) é uma dinâmica já enraizada na escola (...). Quem vem de novo, por acaso eu até acho curioso, porque vai falar (...) comigo, não é, enquanto coordenadora (...).” (PC_AE1)

Neste seguimento, percebendo o envolvimento de todos os professores do agrupamento no projeto de observação de pares, a entrevistada esclarece a flexibilidade do projeto, no que respeita à calendarização dos momentos de observação, bem como à escolha dos pares, e menciona que a única exigência se prende com a existência de dois momentos de supervisão:

“(...) a supervisão entre pares (...), ou seja, dois a dois: um observador e um observado. À nossa escolha, à nossa vontade, nada imposto.” (PC_AE1)

“(…) não há uma obrigatoriedade de calendarização fixa, não é? E as pessoas até podem aproveitar, por exemplo, (…) coadjuvações, não é? Dois professores em sala de aula e podem aproveitar para fazer a supervisão nesse momento, não é? A calendarização não é assim tão rígida. A única coisa que nós pedimos é que seja feita... que sejam feitos dois momentos. Um, o próprio docente ser observador e de ser observado.” (PC_AE1)

Neste contexto de ideias, relativamente ao **projeto de observação de pares do AE2**, a entrevistada PC_AE2 refere-se às várias etapas percorridas para a conceção do projeto, desde a definição de objetivos, conforme exposto na Quadro 7 (vide p. 98), à forma como se iria realizar todo o processo. Um dos dados importantes mencionados prende-se com o carácter voluntário do projeto e o que esse aspeto exigiu:

“(…) é um projeto voluntário, portanto, a participação no projeto é voluntária, portanto, houve toda uma etapa também de motivação dos colegas para se envolverem no plano.” (PC_AE2)

Importa apresentar, ainda, que, conforme apresentado na Quadro 7 (vide p. 98) e reforçado pela entrevistada PC_AE2, o projeto é dividido em duas fases:

“Numa primeira fase, a observação de aulas é entre professores da mesma área disciplinar e, depois, julgámos que seria interessante, numa segunda fase, haver observação de aulas, mas abrangendo ciclos diferentes, áreas diferentes, de grupos de recrutamento diferentes e foi isso que implementámos.” (PC_AE2)

Contudo, aponta uma dificuldade sentida:

“Esta segunda etapa muito difícil de implementar, (...) os professores, definitivamente, não estão tão motivados para ir observar outras disciplinas e outros ciclos, porque acham que é muito mais proveitoso, uma mais-valia muito maior, irem observar colegas da mesma disciplina em que eles possam, no fundo, quase fazer uma transferência direta daquilo que observam e acham que pode resultar bem nas suas aulas. Nas outras, é mais em termos do ambiente da sala de aula, a dinâmica, a gestão do tempo, a gestão da sala, enfim. Isso não, não se sentem tão atraídos para isso.” (PC_AE2)

Complementando esta informação, mediante consulta do projeto do AE2, em cada semestre, respeitando as exigências relativas às áreas disciplinares (vide Quadro 7 - Análise dos projetos de observação de pares, p. 98), os docentes (observado e observador) trocam de papéis, sendo que cada docente desempenha a função de observado e de observador, uma vez por semestre.

Questionadas sobre se o projeto se encontra a ser desenvolvido conforme planejado, foi perceptível uma reação análoga nas respostas das coordenadoras dos projetos, na medida em que ambas responderam que sim, acrescentado apenas a entrevistada PC_AE2 que caso sentissem o contrário, já tinham procedido aos necessários reajustes.

Nesta linha de pensamento, procedendo a uma abordagem relativa à necessidade de adaptar os projetos iniciais e, conseqüentemente, reestruturá-los e introduzir alterações, as docentes entrevistadas, enquanto coordenadoras dos projetos, apresentam respostas distintas.

No que respeita ao **projeto de observação de pares do AE1**, a coordenadora menciona que não introduziria qualquer alteração, mas faz referência a um aspeto importante:

“(…) a única coisa mesmo que eu acho que faz falta é toda a gente compreender o cerne da questão, não é? Eu acho que é isto que falta. É perceberem que a supervisão é para agente aprender. Uns com os outros, (…) acho que falta em alguns colegas…” (PC_AE1)

Por consequência, aborda-se o tema relativo à possibilidade de uma visão negativa sobre a SVP no Agrupamento:

“Tudo está desconstruído completamente. A não ser que haja algum colega (…) que tenha chegado este ano e que nós ainda não nos tenhamos apercebido (...). Mas, na grande maioria, não há (...).” (PC_AE1)

Acrescenta, nesse sentido, que os docentes:

“Não gostam da palavra, essa é uma das conclusões (...). Detestam. A maior parte dos colegas, que já lá estão há mais tempo, acham que a supervisão devia ser substituída por outra palavra, porque faz lembrar a ADD (Avaliação do Desempenho Docente).” (PC_AE1)

“Ainda está ali muito conotada com a avaliação. A palavra, não o processo. O processo não...” (PC_AE1)

“Quando ouvem a palavra, não gostam. Mas, mas não associam o processo que nós estamos a fazer de supervisão... associam-no à partilha e à colaboração.” (PC_AE1)

Por outro lado, a coordenadora do **projeto de observação de pares do AE2** menciona que foram sendo introduzidas alterações ao projeto inicial, mais especificamente na transição do primeiro para o segundo ano de implementação:

“Deu-nos muito trabalho a parte da inscrição dos professores, da formação dos pares, depois da análise de dados, da recolha de dados, e, portanto, nós agora já fazemos isso tudo de forma diferente. Agora, temos formulários on-line, um formulário de inscrição, em que a pessoa tem logo que definir qual é o seu nome, a sua área disciplinar, os anos que leciona, inclusivamente, perguntamos logo se tem algum outro colega que gostasse de observar, portanto, há um conjunto de informações, logo, que nos permitem, em termos de Excel, por exemplo, de fazer logo listagens de professores (...)” (PC_AE2)

Reforça, portanto, que uma das alterações introduzidas, foi no sentido de facilitar o tratamento de dados:

“(...) o formulário que temos para melhor podermos analisar os dados que queríamos, os formulários que temos para as pessoas preencherem, mas muito simples, muito diretos, porque senão ninguém os quer preencher, (...) também na análise de dados temos andado a aprender muito a fazer isso, para depois o reportar e fazer o relatório final.” (PC_AE2)

Importa, neste momento, aproveitando a temática relativa ao tratamento dos dados, abordar a questão relativa à divulgação dos resultados.

Na medida em que no **projeto de observação de pares do AE1** consta que, nesse âmbito, haverá uma partilha do documento final, através da entrevista à coordenadora PC_AE1, podemos entender que a cada momento de observação todos os pares partilham as suas reflexões com todos docentes, através do canal de CoPV (Comunidade de prática virtual), que mantêm no *MS Teams*. Atestando esta informação, menciona a entrevistada que:

“Temos o documento de reflexão. E que depois partilhamos aqui. O documento de reflexão é partilhado com todos...” (PC_AE1)

Relativamente a este aspeto, encontra-se previsto no **projeto de observação de pares do AE2** que o tratamento e a divulgação dos resultados esteja a cargo da equipa de coordenação, para o final de cada semestre, sendo, no entanto, omissa a informação referente a que público se destina essa comunicação.

Antes de terminar a apresentação dos projetos de observação de pares do AE1 e do AE2, edificam-se como abordagens imprescindíveis dois pontos considerados fulcrais, para posterior análise e discussão.

Um dos pontos cuja abordagem se apresenta como imprescindível corresponde a uma partilha da entrevistada PC_AE1, relativamente ao modelo organizativo do **projeto de observação de pares do AE1**, na medida em que, de acordo com as suas vivências, um dos aspetos suscetíveis de evolução diz respeito aos momentos de pós-observação:

“Os momentos de pós-observação, creio que é aí que falta dar o salto.” (PC_AE1)

Refere a entrevistada que, numa ação de curta duração, no âmbito da SVP, no AE1:

“(…) um dos exercícios que ela [a formadora] fez foi, precisamente, a questão do pós-reflexão. E a tendência, sempre (...) é de descrever. É muito difícil refletir sobre uma aula que nós observámos, sem incluir um juízo de valor, ou sem incluir uma descrição. E o objetivo da supervisão não é esse. Não é? O objetivo da supervisão é nós pensarmos: (...) “O que é que eu, (...) que estou a observar... o que é que contribuiu para o meu desenvolvimento profissional? O que é que eu aprendi? Qual foi a mais-valia que aquele momento me trouxe?” E quem está a ser observada é a mesma coisa: “Em que é que o colega me fez pensar a seguir, no momento pós-reflexão, que eu posso melhorar ou, então, que estou muito bem e que devo continuar?” Mas são as nossas reflexões pessoais (...).” (PC_AE1)

Outro ponto considerado de extrema relevância, pelo facto da posterior análise ser de carácter fundamental, remete-se a uma referência presente no **projeto de observação de pares do AE2**, visto que é mencionada uma distinção entre supervisão e intervisão. A

menção apresentada no projeto indica, pois, que a intervenção diferencia-se da supervisão pelo facto de, nas suas práticas, não se verificar uma avaliação, bem como um julgamento daquilo que é observado. No nosso entender, tal exposição merece uma análise no capítulo seguinte.

1.2. ANÁLISE DE CONTEÚDO CATEGORIAL

Considerando que, pelos dados recolhidos através das entrevistas semiestruturadas, se pretende, além da caracterização dos projetos de SVP já apresentados no ponto anterior, alcançar os objetivos definidos para o estudo, recordados no início do presente capítulo, com o propósito de simplificar a leitura dos resultados, definimos enquanto organização estrutural desta etapa a esquematização relativa à categorização das entrevistas (vide Quadro 5, p. 89).

Nesta senda, e recordando que as entrevistas foram efetuadas às coordenadoras de ambos os projetos, bem como a professoras participantes dos mesmos, apresentamos as perspetivas das diferentes entrevistadas.

A. Perceção do grau de importância atribuído, por docentes envolvidos em projetos de supervisão colaborativa, à relação professor-aluno

Neste momento de apresentação da importância atribuída à relação professor-aluno (categoria A), considerando o conceito de relação pedagógica (subcategoria A1), procedemos à apresentação dos pontos de vista das entrevistadas no que respeita à definição da conceção de relação pedagógica (a.1.1.), bem como aos aspetos valorizados nessa relação (a.1.2.). Neste contexto, atentando ao nível de importância, propriamente dita, dada ao conceito de relação pedagógica (subcategoria A2), apresentamos a ótica de cada entrevistada relativamente às potencialidades específicas dessa relação (a.2.1.), à relevância atribuída à relação estabelecida entre professor e aluno (a.2.2.), às dificuldades sentidas na relação (a.2.3.) e, ainda, às estratégias adotadas para colmatar essas mesmas dificuldades (a.2.4.).

A1. Percepções relativas ao conceito de relação pedagógica professor-aluno

a.1.1. Definição de relação pedagógica

No que respeita ao conceito de relação pedagógica, as entrevistadas perspetivam-no de uma forma bastante diferenciada, contudo, em todos os discursos existe um ponto comum, a figura do aluno e, conseqüentemente, a relação estabelecida com o aluno.

Neste seguimento, é possível referir que o significado que as entrevistadas atribuem à relação pedagógica é, pois, caracterizado por um sentido muito pessoal. Isto porque, cada entrevistada associa o conceito a aspetos diferenciados, tais como: ambiente/clima de sala de aula; empatia; vontade de aprender; relação pessoal entre professor e alunos; forma de chegar aos alunos; comunicação; transmissão de confiança; valorização de todos os alunos e das suas vivências; e, relação de entrega de ambas as partes – professor e aluno.

Importa salientar, no entanto, que em três dos discursos (PC_AE1, PP1_AE1 e PP2_AE2) é possível verificar a partilha de uma característica: o respeito. O respeito mútuo apresenta-se como um dos princípios salientados no exercício de significação da relação pedagógica.

Quadro 8 - Segmentos codificados: conceito relação pedagógica

CATEGORIA A – SUBCATEGORIA A1

MICRO SUBCATEGORIA: DEFINIÇÃO DE RELAÇÃO PEDAGÓGICA (a.1.1.)

Entrevistado (código)	Segmentos
	“Relação pedagógica tem muito a ver... eu penso logo em clima de sala de aula, (...) E em ambiente de sala de aula. Há uns mais favoráveis (...) ao processo de ensinar e ao processo de aprender. E outros menos.”
PC_AE1	“(…) a relação pedagógica, para mim, tem muito a ver com... tem que haver empatia, tem que haver respeito, tem que haver tolerância e tem que haver serenidade na sala. E a relação pedagógica passa muito por aí, não é? Por um clima que seja propício a nos respeitarmos uns aos outros, a nos ouvirmos uns aos outros e a aprendermos, não é? E, principalmente, os alunos... e nós, também.”

	<p>“(...) para mim, relação pedagógica ocorre-me alunos, logo, de imediato. (...) a minha profissão não existia se não fossem eles. Por isso, como eu digo, estão sempre no topo.”</p> <p>“(...) para mim, é preciso que as coisas funcionem. Se eles não gostarem de mim, as coisas não funcionam (...). No processo ensino-aprendizagem, eles têm que me respeitar, acima de tudo. Se não houver respeito... não tem que ser autoridade, (...) nem pretendo nunca ser autoritária, mas tem que haver uma relação de respeito mútuo para que as coisas funcionem.”</p> <p>“(...) tem que haver (...)... eu já não gosto muito da palavra empatia. (...) Ou seja, eles colocarem-se no meu lugar e eu colocar-me no lugar deles.”</p>
PP1_AE1	<p>“(...) é preciso, claramente, numa relação pedagógica eu conseguir transmitir os conhecimentos, ok? Mas, eles também sabem que os podem adquirir sozinhos. Eu, agora, vejo muito nesta relação pedagógica, (...) que o aluno pode ser o construtor do seu próprio conhecimento. Eu tenho que lhe dar todas as ferramentas necessárias (...) e, logicamente, (...) tenho que contribuir para que ele faça as suas aprendizagens o melhor possível.”</p> <p>“(...) para mim, uma relação pedagógica tem que funcionar assim. Eu tenho que transmitir conhecimento, eles têm que querer, também, aprender (...)”</p> <p>“(...) a relação pedagógica, para mim, também não se faz só em contexto de sala de aula, mas pronto... faz-se noutros momentos também. Mas, eu estou a falar, agora, em contexto de sala de aula. Ao partilharmos um tema, (...) as vivências de todos contam... e dar a palavra a todos (...), não deixar ninguém de lado. Acho que essa é uma das preocupações que tem que haver.</p>
PC_AE2	<p>“(...) acho que a relação pessoal... eu considero que a relação numa sala de aula, ou melhor, todo o sucesso de uma aprendizagem, tem como base essencial a relação que se instala, a relação que se consegue entre professor e alunos. A relação na sala de aula, (...) vai logo proporcionar um ambiente diferente na sala de aula, portanto, o que me ocorre logo é o ambiente da sala de aula, a forma de chegar aos alunos, a forma de me de comunicar com eles, a forma de eles sentirem que têm ali uma pessoa em quem podem confiar.”</p>
PP1_AE2	<p>“(...) relação pedagógica penso logo nos alunos, não é? A relação que nós temos com os alunos.”</p>
PP2_AE2	<p>“Ocorre uma relação de respeito, sempre, e de entrega da minha parte e da parte dos alunos, também. (...) Uma relação saudável, equilibrada sempre, em que tentamos dar o melhor de nós, supostamente de ambos os lados.”</p>

Fonte: Anexo 9.

a.1.2. Aspectos valorizados na relação pedagógica com os alunos

A partir da análise dos discursos das entrevistas foi perceptível a multiplicidade de aspectos valorizados na relação estabelecida entre docente e aluno, sendo que os mais mencionados foram o respeito (PC_AE1, PP1_AE2 e PP2_AE2), a confiança (PC_AE1 e PC_AE2) e os afetos (PP1_AE1 e PP1_AE2).

Relativamente a este último aspeto, o afeto, a entrevistada PP1_AE1 refere que a relação pedagógica se estabelece, também, através da parte emocional, considerando que o contexto social em que os alunos se encontram inseridos determina essa necessidade. A este respeito, a entrevistada, num outro momento do discurso, alude ao sentimento de “segunda família” que alguns alunos nutrem pela escola e pelos elementos que a constituem. Defende, no entanto, que importa saber dosear esse tipo de entrega.

No que respeita à confiança, a entrevistada PC_AE2 salienta que esta valorização se prende, não só, com o facto de os alunos poderem sentir segurança em participar, em expor as suas dúvidas, mas, também, com a ausência de constrangimentos em “errar”, na medida em que se aprende com os erros.

Outro dado recolhido, referente a esta micro subcategoria, que consideramos de relevante abordagem diz respeito à importância dada ao trabalho desenvolvido pelos alunos, ao “brio” e à entrega num propósito ímpar de desenvolver aprendizagens (PP2_AE2).

Autoconhecimento e conhecimento dos outros, aspeto valorizado pela entrevistada PP1_AE1, na medida em que considera ser, efetivamente, a relação inicial de conhecimento que estabelece com os alunos e os alunos entre si que fará a relação pedagógica ser eficiente. Acrescenta, também, que a relação pedagógica que se fazia pelo ensino centrado no aluno, atualmente, na sua perspetiva, centra-se em encontrar e em apresentar temáticas atuais, integradas nas orientações curriculares, que permitam suscitar o interesse dos alunos pelas aprendizagens e propiciar o envolvimento dos mesmos no processo de ensino e aprendizagem.

Importa, por fim, referir que uma das entrevistadas (PC_AE1) destaca a reaprendizagem pós-pandemia no que respeita ao estar na escola, espaço físico, salientado a tolerância como um aspeto a valorizar na relação entre professor-aluno.

Quadro 9 - Segmentos codificados: aspetos valorizados na relação pedagógica

CATEGORIA A – SUBCATEGORIA A1

MICRO SUBCATEGORIA: ASPETOS VALORIZADOS NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA COM OS ALUNOS (a.1.2.)

Entrevistado (código)	Segmentos
PC_AE1	<p>“Valorizo a confiança, a empatia, o respeito.”</p> <p>“(…) nós percebermos, (…) no pós-pandemia, que eles (…) estão a reaprender a estar na escola. Ninguém tenha dúvida disso. E, portanto, esta (…) nossa tolerância em relação a alguma desconcentração, que se sente muito nas salas de aula hoje em dia, (…).”</p> <p>“E, portanto, acho que é (…) a confiança, a empatia, a tolerância, o respeito.”</p>
PP1_AE1	<p>“É exatamente a relação que estabeleço com eles inicial de conhecimento. (…) eles me conhecerem a mim, enquanto pessoa. (…) eles também têm que se conhecer. Uma turma para funcionar, e para a relação pedagógica funcionar, eles também têm que se conhecer. O autoconhecimento, o conhecimento dos outros”</p> <p>“(…) dantes (…) Falava-se de aulas centradas nos alunos, mas o professor a transmitir os seus conhecimentos. A relação pedagógica, claramente, se fazia assim. (…) eu agora tenho a necessidade, para estabelecer essa relação pedagógica com eles, de ir (…) buscar temas atuais e que consiga, sem fugir ao currículo, que eles se interessem por aquilo que estão a aprender.”</p> <p>“(…) na escola onde nós estamos, nós somos quase uma segunda família para alguns deles. Mas, eles também têm que perceber que, além desse miminho e de tudo o que nós lhes podemos dar, nós temos que lhes ensinar o que está no currículo e aprendizagens que eles têm que aprender, que os irá preparar para o mundo real.”</p> <p>“Na escola X (onde se encontra a lecionar atualmente) (…) os meninos são muito afetivos, a maior parte deles. São afáveis. As famílias não os acompanham muito e, por essa razão, muitas vezes essa relação pedagógica não se faz só através do processo ensino-aprendizagem, mas através da parte emocional, dos afetos e de tudo. Ou seja, (…) na relação pedagógica - neste</p>

	momento, onde eu estou – entra de tudo um bocadinho. E nós temos que saber dosear, pronto. E é essencial que eles vejam em nós uma referência.”
PC_AE2	“A confiança. Acho que a confiança é o principal. Eles têm que confiar em mim, tanto para expor as suas dúvidas, para colocar (...) as suas questões, muitas vezes para não terem receio, para se sentirem à vontade, para, no fundo, poderem participar, não terem receio do erro... tenho que os fazer sentir que eles têm que se sentir à vontade, inclusivamente para errar. (...) E, portanto, eu acho que tem que ser... a confiança é a base de tudo.”
PP1_AE2	“Acima de tudo o respeito. Depois, o (...) trabalho que é realizado. A partilha, não é? Porque há sempre uma partilha entre professor e aluno, não só entre professor e aluno, como aluno e professor também há partilha. Partilha de informação, partilha de afetos, partilha, pronto, de atenção.”
PP2_AE2	“Valorizo o respeito e valorizo a entrega, a responsabilidade e o brio com que todos estamos ali. Eles num papel e eu noutra. Mas eu penso que se houver isso, temos todas as condições para haver as aprendizagens que nós pretendemos que existam a nível académico e a nível pessoal (...).”

Fonte: Anexo 9.

A2. Perceções relativas ao nível de importância atribuída à relação pedagógica, no contexto de supervisão entre pares

a.2.1. Principais potencialidades da relação pedagógica

Se atentarmos às potencialidades como capacidades que permitem desenvolver algo, ou seja, enquanto possibilidade de transformar alguma coisa, é perceptível que todas as entrevistadas reconhecem na relação pedagógica potencialidades que induzem ao progresso do processo de ensino e de aprendizagem.

Através das expressões “quanto melhor for a relação pedagógica” (PP2_AE2), “relação pedagógica que resulte, que seja positiva” (PC_AE2), ou “uma boa relação pedagógica” (PP1_AE2) é transmitida a aceção da influência da positividade desta relação enquanto fator potencializador do trabalho desenvolvido em contexto de sala de aula, que, conseqüentemente, será determinante na apreensão de conhecimentos, na aquisição de aprendizagens e no desenvolvimento de competências.

Neste contexto de ideias, a entrevistada PP1_AE1 refere que “para que uma relação pedagógica funcione” é imprescindível a tónica na envolvência dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se como “luta diária da relação” o despertar do interesse dos alunos.

Duas das entrevistadas (PP1_AE2 e PP2_AE2) referem-se, ainda, ao lado mais afetivo e emocional da relação pedagógica, enquanto condição determinante para “chegar aos alunos” e não comprometer a aprendizagem. De referir, ainda, que a entrevistada PP1_AE1 faz referência à importância de os alunos terem conhecimento da sua disponibilidade para os acolher, “aos miminhos”, facto que associa, impreterivelmente, há necessidade de tornar evidente que o propósito é desenvolver trabalho em função da aquisição de aprendizagens.

Sendo, portanto, a relação pedagógica considerada como “a alavanca para tudo” (PC_AE2), torna evidente as suas potencialidades e o seu carácter “fundamental para o processo de ensinar e aprender acontecer” (PC_AE1).

Quadro 10 – Segmentos codificados: Potencialidades da relação pedagógica

CATEGORIA A – SUBCATEGORIA A2

MICRO SUBCATEGORIA: PRINCIPAIS POTENCIALIDADES DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA (a.2.1.)

Entrevistado (código)	Segmentos
PC_AE1	“Se a relação pedagógica não for boa, o aluno não quer saber daquilo para nada, nem quer saber da sala, nem quer saber da matéria, nem quer saber do professor, nem quer saber nada. A relação pedagógica, para mim, é fundamental para o processo de ensinar e aprender acontecer. É crucial. Eu acho.”
PP1_AE1	“(…) aquilo que tento fazer é... (…) peço-lhes sempre, para trazerem conteúdos que lhes interessem falar, para conseguir despertar o interesse.” “(…) é envolvê-los no processo. Eu tenho que... para que uma relação pedagógica funcione, os alunos têm que ser envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Qual é a nossa luta diária da relação? A nossa luta diária é, claramente, para aqueles alunos que nada lhes interessa, (..) temos que ir ao encontro deles. (...) Eu tenho que os ter interessados na sala de aula.”

	<p>“Uma relação pedagógica tem que passar por isso. Eles têm que argumentar, eles têm que fazer ver o seu ponto de vista. Eles têm que descobrir. E, (...) enquanto dantes havia sempre o professor e os alunos (gesticulando a separação evidente de lugares), agora há professora, alunos, mas tem que ser sempre no vice-versa. Sem eles nunca esquecerem que eu estou lá sempre para eles. No entanto, a autoridade ali na sala sou eu (risos). (...) Ou seja, nós temos que sorrir, dar um maminho, mas ao mesmo tempo temos que mostrar que eles estão ali para trabalhar (...).”</p>
PC_AE2	<p>“Uma relação pedagógica que resulte, que seja positiva, vai permitir uma aprendizagem, vai permitir o desenvolvimento de competências, vai permitir o desenvolvimento da autonomia, porque não há o receio... no fundo, é a alavanca para tudo.”</p>
PP1_AE2	<p>“(...) uma boa relação pedagógica claro que influencia na aprendizagem dos alunos (...) é assim, se não há relação professor-aluno, relação a nível afetivo, de respeito, a aprendizagem é comprometida, não é? Portanto, o essencial da aprendizagem é a relação e a atenção que se tem para com os alunos e os alunos, pois, posteriormente, a retribuição (...).”</p>
PP2_AE2	<p>“(...) quanto melhor for a relação pedagógica que nós criamos, mais nós conseguimos trabalhar com os nossos alunos (...).”</p> <p>“(...) é cada vez mais difícil chegar aos alunos. Portanto, (...) chegar aos alunos muito através do sentimento e das emoções, para mim é fundamental. É a maneira que nós, que eu acho que nós temos para lhes chegarmos. (...) as potencialidades eu acho que são essas. Iremos conseguir sempre o melhor do outro (...).”</p>

Fonte: Anexo 9.

a.2.2. Descrição da relevância atribuída à relação estabelecida entre professor e aluno

Ao considerarmos a micro subcategoria referente à relevância atribuída à relação estabelecida entre professor e aluno, é inequívoca a consensualidade entre as perspetivas de todas as entrevistadas. É, pois, incontornável e irrefutável a constatação da extrema importância concedida a esta relação, na medida em que os discursos das entrevistadas evidenciam o seu carácter “essencial” (PP1_AE2), sendo o respeito e a cooperação elementos profícuos para a aprendizagem; revelam essa relação como “extremamente importante” (PP1_AE1); exteriorizam a positividade e a proximidade da relação entre professor e aluno enquanto fator influente (PC_AE2); elevam a sua relevância ao “grau

máximo” (PP2_AE2), assumindo a empatia e a emoção como aspetos incontornáveis para atingir objetivos; e, definem o seu papel determinante para o envolvimento e para a felicidade de ambas as partes, professor e aluno, em todas as “dinâmicas da escola” (PC_AE1).

Quadro 11 – Segmentos codificados: Relevância atribuída à relação professor-aluno

CATEGORIA A – SUBCATEGORIA A2

MICRO SUBCATEGORIA: DESCRIÇÃO DA RELEVÂNCIA ATRIBUÍDA À RELAÇÃO ESTABELECIDADA ENTRE PROFESSOR E ALUNO (a.2.2.)

Entrevistado (código)	Segmentos
PC_AE1	<p>“É determinante. Eu diria que é o principal fator para as coisas correrem bem, para ambos os lados. Para o professor ser feliz no que está a fazer e para o aluno ser feliz dentro da sala de aula. (...) É determinante, a relação pedagógica entre professor-aluno é determinante. Para tudo. Até para o envolvimento do aluno na escola e noutras atividades da escola e noutras dinâmicas da escola, até fora da sala de aula.”</p>
PP1_AE1	<p>“É extremamente importante.”</p> <p>“(…) aquilo que se passa numa sala de aula, numa relação pedagógica, é o que os ajuda exatamente para a vida ativa.”</p> <p>“Eles têm, claramente, que refletir e eu utilizo muito exercícios de apreciação crítica (...). Porque é importante para a relação pedagógica. É importante que eles se apercebam porque é que estão a estudar (...).”</p>
PC_AE2	<p>“É extraordinariamente importante, porque (...) por exemplo, (...) por vezes, há alguma dificuldade de relacionamento entre os alunos com alguns dos professores, e isso faz ali um bloqueio e faz com que, inclusivamente, a perceção que os alunos têm do professor e que o professor tem daqueles alunos seja completamente diferente (...). Porque, de facto, toda aquela parte do relacionamento, da positividade, do eles sentirem que o professor está próximo, importa... (...) A proximidade é muito importante.”</p>
PP1_AE2	<p>“É essencial, é essencial. Quando não há relação professor-aluno, portanto uma relação saudável, (...) em que haja respeito e cooperação, tudo mais é quebrado, não existe depois aprendizagem (...)... aliás, os próprios alunos depois sentem uma renitência na aprendizagem, quando não há uma boa relação do professor-aluno.”</p>

PP2_AE2

“É fundamental. É o grau máximo, é o grau máximo. Quando nós não estabelecemos uma relação empática com uma turma, quando nós não estabelecemos uma relação emocional com uma turma, na minha opinião, nós não chegamos lá.”

Fonte: Anexo 9.

a.2.3. Dificuldades sentidas na relação que os professores estabelecem com os alunos

Abordando as dificuldades sentidas na relação que os professores estabelecem com os alunos, a origem das mesmas assume diversos âmbitos, considerando que as entrevistadas enumeram diferentes aspetos no que respeita a este ponto.

Assim, destacando em primeiro lugar um dos pontos de vista, elencam-se as diferentes dificuldades sentidas, organizadas consoante o seu foco: no professor, na interação professor-aluno, no aluno:

A. No professor:

- i) “A primeira dificuldade é se nós não estamos dispostos a dar-nos” (PP2_AE2);
- ii) pela transmissão de inseguranças, a perda de autoridade (PP1_AE1);

B. Na interação entre o professor e o aluno:

- iii) “a diferença de perspetiva” (PC_AE2) de professor e aluno, que abala a proximidade que se requer como fator determinante no entendimento entre ambas as partes;

C. No aluno:

- iv) “resistência à escola”, desinteresse, falta de gosto pelos conteúdos programáticos, falta de vontade em querer aprender (PC_AE1; PPAE1; PP2_AE2);
- v) não haver respeito (PP1_AE2);
- vi) diminuição da concentração dos alunos (PP1_AE2);
- vii) pela heterogeneidade que caracteriza as turmas contemporâneas, que apelam à educação inclusiva, apresenta-se a dificuldade em chegar a todos os alunos da mesma forma (PP1_AE1).

É, no entanto, de imprescindível abordagem a partilha de pontos de vista entre entrevistadas, na medida em que a entrevistada PP1_AE2 menciona os “problemas em casa” como uma dificuldade sentida e, em concordância, a entrevistada PP1_AE1 aponta o “contexto familiar” e o “*background*” enquanto entraves na consolidação da relação pedagógica entre professor-aluno.

Um outro aspeto partilhado por entrevistadas é a dificuldade em chegar aos alunos, sendo que tanto a entrevistada PP1_AE2, como a entrevistada PC_AE2 fazem referência a esta adversidade como um obstáculo.

Quadro 12 – Segmentos codificados: Dificuldades sentidas na relação professor-aluno

CATEGORIA A – SUBCATEGORIA A2

MICRO SUBCATEGORIA: DIFICULDADES SENTIDAS NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

(a.2.3.)

Entrevistado (código)	Segmentos
PC_AE1	<p>“São raros os casos, mas acontecem. Há alunos que pura e simplesmente não querem estar na escola.”</p> <p>“Não é que a relação pedagógica até não seja boa, só que não se consegue ensinar (...) quem se recusa aprender”</p> <p>“(…) e a questão da assiduidade é fundamental (…).”</p> <p>“Portanto, a maior dificuldade é esta. (...) são poucos os casos, (...), mas ainda (...) existem alunos que têm, isto é a minha experiência, que têm uma resistência à escola... mas tem muito a ver com contextos culturais e familiares, pronto, basicamente. Não é propriamente a escola, é toda a bagagem que eles trazem (...)”</p>
PP1_AE1	<p>“(…) enquanto diretora turma, às vezes sou chamada à sala dos meus colegas (...) para “ajudar” (fazendo o gesto de entre aspas) a manter um bom comportamento, porque o aluno não está a respeitar o professor. O professor aí... (...) é uma desgraça... porque perde o respeito do aluno e até da própria turma.”</p> <p>“(…) não temos turmas homogêneas (...). E temos que, perante a educação inclusiva, temos que chegar a todos da mesma forma e, às vezes, isso é uma grande dificuldade e não conseguimos. Ora, face a isso, há determinados alunos, cujos interesses são os divergentes dos escolares (...)”</p>

	<p>“(…) quando deixamos transmitir as nossas inseguranças aos alunos, eles usam e abusam, (…) não reconhecem o papel da autoridade do professor, enquanto autoridade na sala de aula (…).”</p> <p>“(…) o professor pode desenvolver mais empatia, uma relação diferente... muitas vezes até depende da matéria que se está a lecionar... por exemplo, a maioria dos alunos não gosta (…) é logo um entrave, isso é logo uma dificuldade (…).”</p> <p>“(…) os entraves é exatamente nisso (que se baseiam) ... é o contexto familiar...”</p> <p>“(…) o <i>background</i> que eles trazem de casa é um entrave, muitas vezes, nas aprendizagens, pronto. E, às vezes, até na relação pedagógica que se estabelece com eles.”</p>
<p>PC_AE2</p>	<p>“(…) atenção! O professor, não é o “compincha”, não é o amigo, o professor é o professor. Eles têm que saber isso. Agora, lá porque é professor, não tem que estar num pedestal, não tem que estar distante, não tem que estar nada disso, porque isso é um dos entraves à aprendizagem e isso é que causa o mau relacionamento numa turma.”</p> <p>“A dificuldade de os alunos chegarem ao professor e do professor chegar aos alunos, porque, no fundo, (…) somos completamente diferentes e se não houver uma abertura, se não houver um respeito pelos valores, se não houver a real perceção de qual é o meu papel, qual é o papel dos alunos, qual é o papel do professor... e se estabelecerem relações com base nesses papéis diferentes, isso pode ser uma dificuldade.”</p> <p>“(…) muitas vezes, o que causa um mau relacionamento é, precisamente, a diferença de perspectiva, é, precisamente, o professor estar num mundo, entre aspas, que é diferente do dos alunos, não haver essa proximidade (…), no sentido de entender os alunos, de entender a faixa etária dos seus alunos e perceber quais são as suas vivências, porque (…) as vivências que estão por trás (…) vão definir a postura do aluno, vão definir a forma como ele trabalha, vão definir os seus interesses, vão definir os seus objetivos, e isso é muito importante.”</p>
<p>PP1_AE2</p>	<p>“(…) a maior dificuldade é, pronto, o comportamento e a atenção, não é? Porque a concentração dos alunos, cada vez mais, é menor (…).”</p> <p>“(…) quando não há respeito.”</p> <p>“A maior dificuldade é, às vezes, chegarmos até eles, não é? Conseguirmos (…) captar a atenção durante um determinado período de tempo.”</p> <p>“(…) as dificuldades deles a nível de educação, de dificuldades económicas, de problemas que tenham em casa, não é? Porque um aluno com problemas</p>

	em casa também não pode vir com grande disponibilidade para a aprendizagem (...).”
PP2_AE2	<p>“Eu acho que as dificuldades têm um bocadinho a ver com duas coisas. Sendo uma relação há dois lados, não é? Nós e os alunos. A primeira dificuldade é se nós não estamos dispostos a dar-nos.”</p> <p>“A dificuldade é porque eu sinto que os alunos estão cada vez menos interessados naquilo que nós temos para lhes dizer e é com imensa tristeza que digo isto.”</p> <p>“Portanto, para mim, as grandes dificuldades é conseguirmos cativar, despertarmos o interesse nos nossos alunos.”</p>

Fonte: Anexo 9.

a.2.4. Estratégias adotadas para colmatar as dificuldades sentidas na relação pedagógica/em contexto sala de aula

Esta micro subcategoria surge pelas exposições emergentes nos discursos de duas das entrevistadas (PP1_AE1 e PP2_AE2), fazendo sentido expor o que consideram ser um caminho para ultrapassar algumas das complexidades que emergem da relação que se estabelece em contexto de sala de aula, entre os principais intervenientes: professor e aluno.

Destacamos a necessidade da flexibilidade (PP2_AE2) e a mais-valia da conquista dos alunos por parte dos professores para o funcionamento da relação pedagógica (PP1_AE1).

Quadro 13 – Segmentos codificados: Estratégias adotadas para colmatar as dificuldades sentidas na relação pedagógica/em contexto sala de aula

CATEGORIA A – SUBCATEGORIA A2

MICRO SUBCATEGORIA: ESTRATÉGIAS ADOTADAS PARA COLMATAR AS DIFICULDADES SENTIDAS NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA/EM CONTEXTO SALA DE AULA (a.2.3.)

Entrevistado (código)	Segmentos
PC_AE1	(sem referências)
PP1_AE1	“Na nossa escola, nós temos uma facilidade, por vezes, o Senhor Diretor tem essa preocupação (...) e vai fazendo tutorias, apoios, coadjuvações, o que permite auxiliar depois o professor titular da turma (...).”

	<p>“(…) para uma relação pedagógica funcionar por completo, o aluno tem que reconhecer, tal e qual como está no estatuto do aluno, a autoridade do Professor.”</p> <p>“o professor tem que, logicamente, acompanhar os tempos. (…) somos sempre aprendentes. Nós temos que ir (…) fazendo formações (…) que nos permitam desenvolver atividades na turma, que os levem realmente a ter algum gosto. Não se pede um gosto total, é algum gosto pela aprendizagem e por estar em contexto de sala de aula.”</p> <p>“(…) outra estratégia que eu uso, às vezes, para não os perder, em contexto de sala de aula, é juntar alunos que eu sei que são mais fortes nos conteúdos, com alunos mais fracos. Pronto. Porque, assim, eu sei que uns vão puxando pelos outros.”</p> <p>“(…) se os conseguirmos conquistar, a relação pedagógica funciona, que é uma maravilha.”</p> <p>“(…) para a relação pedagógica funcionar é, claramente, explicar-lhes quais são os critérios de avaliação, o que é que eles vão aprender. (…) negociei com eles (…)”</p> <p>“A relação mudou. Ponto. A relação pedagógica, não é, não pode ser a relação que nós tínhamos há uns anos atrás (...). Tem que ser diferente. E (...) eles têm que ser sempre o centro (...). Mas, (...) nas primeiras aulas, que estabelecemos a relação pedagógica com os nossos alunos, (...) é importante explicar-lhes quem somos, o que é que estamos aqui a fazer, o que é que queremos fazer, onde é que queremos chegar. (...) a relação pedagógica tem que se estabelecer desde o início, mas eles têm que reconhecer a autoridade e o respeito.”</p> <p>“Aquilo que eu costumo dizer, pela experiência de vida que tenho e de escola, (...) o primeiro passo a dar é conquistá-los. Até podemos, às vezes, tirar com uma mão e dar com a outra, mas tem que funcionar.”</p>
PC_AE2	(sem referências)
PP1_AE2	(sem referências)
PP2_AE2	<p>“(…) eu acho que o sistema de ensino precisa levar uma volta enorme, porque nós não podemos continuar a ter (...) o sistema que temos tradicional, digamos assim, porque os nossos clientes, entre aspas, estão diferentes, estão completamente diferentes. Portanto, nós temos que adaptar sempre aos alunos que temos (...)”</p> <p>“A flexibilidade é muito importante.”</p>

Fonte: Anexo 9.

B. Modo como os professores participantes consideram que as estratégias pedagógicas desenvolvidas podem potenciar a relação professor-aluno e o envolvimento deste no processo de aprendizagem

Nesta categoria, em que o propósito assenta na análise do modo como os professores participantes consideram que as estratégias pedagógicas desenvolvidas podem potenciar a relação professor-aluno e o envolvimento deste no processo de aprendizagem (categoria B), concebem-se duas subcategorias: B1) opiniões e conceções referentes a estratégias pedagógicas potencializadoras da relação professor-aluno e do envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem; e, B2) opiniões e conceções referentes a exemplos de estratégias pedagógicas que poderão contribuir para a relação pedagógica e para o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.

Com o intuito de cumprir uma análise mais pormenorizada, procedeu-se a uma subdivisão das subcategorias B1 e B2.

Assim, por forma a explorar as estratégias pedagógicas potencializadoras da relação professor-aluno e o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem (subcategoria B1), evocaram-se duas micro subcategorias: percepção da forma como as estratégias pedagógicas poderão influenciar a relação professor-aluno (b.1.1.); e, referência à forma como as experiências que envolvem interação estão, ou não estão, relacionadas com as aprendizagens dos alunos (b.1.2.).

No que respeita aos exemplos de estratégias pedagógicas que poderão contribuir para a relação pedagógica e para o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem (subcategoria B2), procurámos descrever alguns exemplos concretos que se evidenciam como proficientes para esse intento (micro subcategoria b.2.1.).

B1. Opiniões e concepções referentes a estratégias pedagógicas potencializadoras da relação professor-aluno e do envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem

b.1.1. Percepção da forma como as estratégias pedagógicas poderão influenciar a relação professor-aluno

Nesta micro subcategoria, a unanimidade é claramente evidente, embora a entrevistada PP1_AE2 apresente um discurso mais vago, respondendo somente “(...) também, também, sim”, ao ser questionada se a estratégia à qual faz referência, de uma aprendizagem mais ativa, colocando o aluno no centro da aprendizagem, determina/estabelece a relação pedagógica entre professor e aluno.

Nesta senda, a influência das estratégias pedagógicas na relação professor-aluno é assumida como determinante, sendo que a definição e a adequação das mesmas se apresenta como algo preponderante para que a relação professor-aluno funcione, para que se identifique o caminho a seguir, não ignorando que as dinâmicas mais ativas, em detrimento das mais expositivas, são apontadas como motivadoras e envolventes (PC_AE1), citadas como a forma de chegar aos alunos (PP2_AE2), responsáveis pela captação da atenção dos alunos (PP1_AE2) e detentoras de capacidades de gestão de conflito, distração e desconcentração (PC_AE2).

Quadro 14 – Segmentos codificados: Percepção da forma como as estratégias pedagógicas poderão influenciar a relação professor-aluno

CATEGORIA B – SUBCATEGORIA B1

MICRO SUBCATEGORIA: PERCEÇÃO DA FORMA COMO AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PODERÃO INFLUENCIAR A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO (b.1.1.)

Entrevistado (código)	Segmentos
PC_AE1	“(…) fazem toda a diferença. Toda, toda, toda. Se eu der (..) uma aula expositiva. Eles odeiam. Portam-se bem que, pelo menos, durante um mês, estou descansada.” “(…) é determinante. Nota-se perfeitamente. (..) Nós ouvimos os miúdos (..) e sabemos as percepções que eles têm. E, efetivamente, as dinâmicas fazem toda a diferença. Se nós fizermos aulas expositivas, (..) a relação pedagógica

	<p>nem chega propriamente a acontecer. Não é? Eu acho. (...) Porque não há relação nenhuma.”</p> <p>“(...) se houver dinâmicas mais ativas, (...) mais motivadoras, mais envolventes, (...) em que eles se envolvam, que eles gostem... (...)Eu acho que faz toda a diferença.”</p>
PP1_AE1	<p>“Em tudo. Em 100%, mesmo. Em 100%.”</p> <p>“Dou-lhe um exemplo. Eu recebo uma turma de novo, (...) eu tenho que perceber quais os alunos que são introvertidos e que os que não são introvertidos. (...)Eu digo-lhes tudo, (...) eu mostro-lhes uma planificação, mostro os critérios, tento fazer sempre rubricas para eles saberem naquilo que estão a ser avaliados, no trabalho que vão desenvolver, tento sempre dar <i>feedback</i>, mesmo ao longo do percurso de um trabalho, (...) até aceito a opinião deles e mudamos a estratégia, (...) porque eu acho que isso é importante: negociar com eles. (...) Eu tenho que ter o perfil da turma, claramente, diagnosticado e às vezes engano-me e se me engano... porque é assim, eu desconheço os alunos, pensava que trabalhavam de uma forma, e ao longo do tempo vou-me apercebendo que eles trabalham de outra forma...”</p>
PC_AE2	<p>“Se as estratégias pedagógicas não forem adequadas àquele grupo turma, se as estratégias pedagógicas não forem ao encontro dos interesses dos alunos, (...).”</p> <p>“Se tudo for centrado no professor, se ele for distante, portanto, se essas estratégias não tiverem nada a ver com o tipo de alunos que temos(...).”</p> <p>“(...) um professor muito diretivo, muito, muito, apenas o transmissor do saber, (...) os alunos, passados cinco minutos, já nem o estão a ouvir, não há qualquer interesse, gera-se conflito em sala de aula, gera-se algum mau comportamento ou distração, desconcentração.”</p> <p>“E, portanto, a definição do modo de atuação, a definição de estratégias é muito importante.”</p>
PP1_AE2	<p>“(...) cada vez mais, as aulas expositivas não dão resultado. Até (...) pela falta de atenção deles, não é? Da concentração, não é? (...) E nós só captamos mais a efetiva participação dos alunos na sua aprendizagem quando os colocamos no centro da aprendizagem, portanto, quando são eles a realizar as tarefas e, posteriormente, a apresentar.”</p> <p>“Também, também, também, sim.” <i>[quando questionada se considerava que a estratégia supramencionada acabava, também, por estabelecer a relação pedagógica entre professor e aluno]</i></p>
PP2_AE2	<p>“Influenciam muito, porque é através das estratégias que nós chegamos a eles. Portanto, é fundamental nós experimentarmos coisas diferentes, percebermos aquilo que não correu bem, percebermos aquilo que correu bem e irmos por esse caminho.”</p>

“É fundamental nós mudarmos as estratégias (...). Temos sempre que inovar e ao longo do ano não podemos ter sempre a mesma estratégia, temos que ir mudando...”

Fonte: Anexo 9.

b.1.2. Referência à forma como as experiências que envolvem interação estão, ou não estão, relacionadas com as aprendizagens dos alunos

Parece-nos legítima a inferência de que a grande maioria das respondentes considera que as experiências que proporcionam uma maior interação estão inteiramente relacionadas com as aprendizagens dos alunos. Sustentam esta conclusão as opiniões que fazem referência ao evidente interesse (PP1_AE1), ao manifesto empenhamento (PC_AE2) e à sentida motivação (PC_AE1) dos alunos, sempre que as estratégias propiciam o envolvimento dos mesmos, por meio das suas vivências e, também, gostos pessoais (PP2_AE2). Neste contexto de ideias, a entrevistada PC_AE1 reforça que, para além das estratégias que envolvam interação, importa ter a sensibilidade para definir estratégias interativas que vão ao encontro dos gostos dos alunos e que inviabilizem a rejeição dos mesmos.

Outro fundamento que contribui para esta conceção corresponde ao facto de o discurso da entrevistada PC_AE2, mais do que validar a inferência concebida, acrescenta, numa perspectiva pessoal, que “(...) toda esta interação entre eles [alunos] e entre eles e o professor, (...) é importante para a aprendizagem (...)”.

Procedendo, correlativamente, a uma análise do ponto de vista da inquirida PP1_AE1, esta alude, mais do que à interação, à importância de um bom relacionamento interpessoal entre professor e aluno como uma oportunidade para o funcionamento do processo de ensino e aprendizagem. Complementando esta perspectiva, partilhamos a perspectiva da entrevistada PP2_AE2 que enaltece a relação emocional, a empatia e a simpatia como condições fundamentais para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Importa, por fim, registrar a ótica menos explícita da entrevista PP1_AE2, que ao ser questionada se considerava que as dinâmicas promotoras de interação possibilitam que os alunos desenvolvam aprendizagens, apenas responde “É isso. Ou mais efetivas”.

Quadro 15 – Segmentos codificados: Referência à forma como as experiências que envolvem interação estão, ou não estão, relacionadas com as aprendizagens dos alunos

CATEGORIA B – SUBCATEGORIA B1

MICRO SUBCATEGORIA: REFERÊNCIA À FORMA COMO AS EXPERIÊNCIAS QUE ENVOLVEM INTERAÇÃO ESTÃO, OU NÃO ESTÃO, RELACIONADAS COM AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS (b.1.2.)

Entrevistado (código)	Segmentos
PC_AE1	<p>“Uma coisa está associada à outra, embora dependa da interação, não é? Eu posso fazer interações em sala de aula de professor para aluno e ser uma dinâmica que eles não gostam, ou que eles rejeitam, (...) mas isso depois vai muito da sensibilidade do professor perceber se a estratégia que está a usar, está a ir ao encontro deles ou não (...).”</p> <p>“(...) eles quando estão interessados e estão estimulados e estão motivados, acredito (...) que a aprendizagem se torna mais fácil para eles, não é? Agora, quando é uma coisa que eles rejeitam à partida, pode haver interação e o envolvimento deles pode não ser aquele que nós queremos (...).”</p>
PP1_AE1	<p>“Sim, sim, sim. Mais... para mim, nos dias de hoje, não funciona se não houver interação. (...), se não houver logo um relacionamento interpessoal - tem que haver um bom relacionamento interpessoal entre professor e aluno - não funciona, eles não aprendem.”</p> <p>“A interação com os alunos é essencial. (...) temos que definir estratégias que os tragam para nós, que eles se interessem (...).”</p> <p>“A interação tem que funcionar sempre, sempre. É essencial.”</p>
PC_AE2	<p>“Eu acho que está inteiramente ligado com as aprendizagens.”</p> <p>“(...) se eles estão envolvidos, se eles estão empenhados (...).”</p> <p>“Quando as turmas são numerosas e eu vejo que não chego para todos, eu arrango dois ou três auxiliares dentro da sala de aula, que são alunos (...) com competências mais desenvolvidas nestas áreas (...), e ajudam-me (...), e são colegas a ajudar colegas, o que é muito importante. Porque, (...) um colega</p>

	<p>chega lá e explica por palavras suas, explica à maneira... eles entendem-se uns aos outros (...).”</p> <p>“(...) eu acho que, toda esta interação entre eles e entre eles e o professor, isto é importante para a aprendizagem, tudo isto.”</p>
PP1_AE2	<p>“É isso. Ou mais efetivas.” <i>[quando questionada se, as dinâmicas que envolvem interação permitem que os alunos desenvolvam a aprendizagem]</i></p>
PP2_AE2	<p>“(...) eu acho que estão, porque se nós conseguirmos captar o interesse neles e conseguir que eles vão buscar coisas a eles próprios, não é? Vivências que tenham, gostos pessoais...”</p> <p>“(...) eu tento adaptar um bocadinho. Às vezes, (...) eu abro um bocadinho a minha porta, para eles porem as vivências deles, porque eu acho que aí criamos a tal relação emocional e de empatia e de simpatia, que é fundamental, porque à força, na minha opinião, eles não aprendem rigorosamente nada.”</p> <p>“Sim, sem dúvida, é fundamental. E se eles não tiverem essa vontade, eles não estão lá.”</p>

Fonte: Anexo 9.

B2. Exemplos de estratégias pedagógicas que poderão contribuir para a relação pedagógica e para o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem

b.2.1. Descrição de exemplos de estratégias/dinâmicas que potencializam a relação professor-aluno e o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem

Correspondentemente, na micro subcategoria explorada neste momento apresentam-se os exemplos de estratégias/dinâmicas assumidos pelas entrevistadas como potencializadores da relação pedagógica entre professor e aluno e que, conseqüentemente, contribuem para o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem.

Analisando o vasto conjunto de exemplos propostos pelas inquiridas, confirma-se a existência de distintos tipos de práticas sugeridas: as ações didáticas focadas no âmbito virtual e digital, os procedimentos assentes em metodologias ativas, práticas de aulas de carácter mais expositivo.

Contudo, apesar da notável variedade de dinâmicas apresentadas, enquanto sugestões na forma como os docentes poderão explorar os conteúdos programáticos em todo o processo conducente à construção de saberes, podemos concluir que as propostas referidas acabam por assumir um carácter mais genérico, em função do ambicionado envolvimento do aluno no processo, em detrimento do foco mais específico, que se pretendia, no que respeita à relação professor-aluno.

Destacamos, no entanto, duas partilhas. A entrevistada PP2_AE2 revela, no seu discurso, o cuidado em ouvir os alunos e a importância que atribui ao diálogo. Menciona, assim, que as suas estratégias passam, exatamente, por escutar e conversar com os seus alunos, visando o entendimento e a real perceção das estratégias que poderão funcionar com as diferentes turmas. Nesta linha de pensamento, mencionamos a entrevistada PP1_AE1 pelo facto de evidenciar ao longo do seu discurso que uma das suas práticas passa por negociar com os seus alunos a forma de abordar o currículo. As perspetivas pedagógicas, nestas duas evidências, pautam-se por uma relação dialógica, assente numa interação entre professor-aluno, numa consideração das experiências dos alunos.

Ressalvamos, todavia, que as estratégias didático-pedagógicas apresentadas evidenciam a preocupação e a definição do papel do professor enquanto mediador entre as conceções dos alunos sobre os conteúdos a abordar e o objetivo último, através das dinâmicas aplicadas, (re)construir conhecimento e desenvolver aprendizagens significativas.

Quadro 16 – Segmentos codificados: Exemplos de estratégias/dinâmicas que potencializam a relação professor-aluno e o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem

CATEGORIA B – SUBCATEGORIA B2

MICRO SUBCATEGORIA: DESCRIÇÃO DE EXEMPLOS DE ESTRATÉGIAS/DINÂMICAS QUE POTENCIALIZAM A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E O ENVOLVIMENTO DO ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM (b.2.1.)

Entrevistado (código)	Segmentos
PC_AE1	<p>“(…) o recurso às tecnologias. São coisas que eles adoram fazer.”</p> <p>“(…) trabalhos de grupo... Não há trabalhos de grupo sem haver um <i>Name Wheel</i>, não é? Em que é a roda que escolhe quem fica com quem, não é, para</p>

haver a tal heterogeneidade na constituição dos grupos. Eles adoram. São eles que já pedem.”

“(…) *brainstorming* de vocabulário, em vez de fazer (..) no quadro fazer, por exemplo, no *Mentimeter*. Eles adoram.”

“Se estivermos a trabalhar um tema novo fazer um *Kaboot!* ou um *Quizizz*. Eles adoram.”

“(…) trabalho colaborativo... (..) no *Teams*, para eles fazerem.”

“(…) os projetos *eTwinning* é uma forma espetacular de os envolver.”

“(…) *PowerPoint* colaborativo, com os nomes, porque eles já sabem quem é que fica com o quê, e no mesmo documento, eles vão e constroem, e no fim fica um documento único, construído pela turma.”

“(…)Mas há muitas sem serem digitais. Há coisas muito simples. Sei lá... tirá-los da sala de aula.”

“(…) quando fazemos leituras extensivas, escolher um livro diferente daqueles que vêm junto dos manuais, que não tem graça nenhuma e que lhes diga mais alguma coisa. Fazemos muitas vezes rodas de leitura na biblioteca (..)”

“(…) dinâmicas *Ubuntu*... (..) de autoconhecimento e de se conhecerem uns aos outros.”

“(…) escrita criativa - *Storytelling*, que eles também gostam, e depois fazemos o livro digital (..).”

“Portanto, há muita coisa que se pode fazer e que acaba por os envolver na sala de aula, não é?”

“(…) projeto que é o *Global Pair-Share*. Estamos com uma escola da Índia e outra da Ucrânia e todos os meses temos desafios que temos que cumprir. (...) ...dão muito trabalho (...). Mas que os motiva muito (...) e que os leva a aprender.”

PP1_AE1

“(…) eu gosto muito de trabalhar com o PBL. Pronto, eu dou-lhes um problema para resolver (...). (...) Numas turmas funciona, noutras turmas não, pronto.”

“(…) projeto de leitura (...). Negocieei com eles. (...) eles tiveram que ler, ao longo do ano, o livro, em vez de estarem a ler por módulos.”

“(…) trabalhei a leitura, noutra âmbito, convidei a Professora Bibliotecária (...).”

“Pode passar por ferramentas digitais, pode passar por um simples livro que eu tenho que ler, pode passar pelo manual, ok?”

	<p>“Pode passar por uma apresentação da Escola Virtual, pode ser por eles apresentarem o conteúdo aos colegas, ok?”</p> <p>“Eu reparo que, há uma aluna que percebeu perfeitamente bem (...). Eu peço à aluna, falamos, damos alguns exemplos e veio ela explicar aos colegas.”</p> <p>“(…) pedi que eles me fizessem autorreflexão e reflexão e tive dois alunos que mencionaram que a professora nunca desiste. “A professora nunca desiste de ensinar, mesmo quando há alunos que não querem ser ensinados” (risos).”</p> <p>“(…) classe de aula invertida (...), nem sempre funciona. (...) aulas expositivas (...), às vezes funciona, outras vezes não funciona.”</p> <p>“Eu tanto faço um teste em que eles têm que escrever, como faço um <i>Google Forms</i>, como faço um <i>Kahoot!</i>, como faço um <i>Quizzy!</i>, ou como eles veem, por exemplo, um vídeo...”</p>
<p>PC_AE2</p>	<p>“(…) trabalhar por grupos de nível, (...) embora estejamos a trabalhar todos o mesmo conteúdo, (...) e levo materiais adequados (...). O facto de eu poder ficar mais liberta, porque eles (...) sabem muito bem o que é que tem para fazer, está muito bem definido, são muito orientados, e isso deixa-me mais livre para poder circular e tirar dúvidas a quem precisa de facto. Depois, é interessante que haja um momento de partilha no final da aula, em que cada grupo possa transmitir ao grupo turma o que é que esteve a fazer. (...). Portanto, esta é uma forma, uma estratégia de os ter envolvidos, eles estão a fazer algo à medida daquilo que conseguem (...). (...) eles sentem-se importantes, é muito importante isto, que o aluno se sinta útil ao grupo turma (...). Eles sentem-se muito úteis, eles estão envolvidos, todos querem ter algo importante para transmitir à turma.”</p>
<p>PP1_AE2</p>	<p>“(…) as atividades práticas em que colocamos os alunos a fazerem, a realizarem... isso é muito importante.”</p> <p>“(…) eu tenho usado, por exemplo, simuladores. (...) não é preciso ser a nível de materiais físicos, não é? Pode ser através de computador e serem eles a usarem os materiais (...).”</p> <p>“Ou pequenos filmes também, por exemplo, já coloquei.”</p> <p>“Peço-lhes a eles para trazerem o computador, pode ser em grupo, eles trabalham em grupo.”</p> <p>“(…) o trabalho de grupo também é uma estratégia pedagógica que funciona. (...) não realizar a distribuição dos alunos pelos grupos de forma heterogénea, mas sim homogénea. Isto é, colocar os bons alunos todos, pronto, próximos, (...). E os com mais dificuldades, também, juntos. Porquê? Porque os bons alunos conseguem trabalhar autonomamente e os alunos com mais dificuldades eu consigo dar-lhes mais apoio. Portanto, se eles estão juntos,</p>

	<p>eu consigo-lhes dar mais apoio e eles até se sentem valorizados. (...) Porque como foram apoiados, conseguiram fazer as tarefas.”</p> <p>“(…) pequenos vídeos com uns questionários, em que eles veem o vídeo, fazem o questionário, ou seja, vão ser eles a realizar as suas aprendizagens.”</p>
<p>PP2_AE2</p>	<p>“E eu, sobretudo, o que tento é ouvi-los. Ou seja, eu tento ouvir o que eles me dizem.”</p> <p>“É Educação Visual. (...) às vezes, eu tenho uma planificação e se percebo que um trabalho não correu bem (...) eu altero e digo-lhes isso (...). (...)Portanto, eu muitas vezes tento entrar neste diálogo com eles, porque eu acho que é importante eles serem ouvidos e saberem que são ouvidos. Saberem que não estão ali numa posição inferior, digamos assim. Estamos em posições diferentes, eu digo-lhes muitas vezes: “Isto não é uma democracia. Dentro da sala de aula, quem manda sou eu”. Mas a voz deles é importante. Para mim é fundamental e, portanto, as minhas estratégias passam muito por aí, por também tentar perceber o que é que funciona melhor (...).”</p> <p>“Mas as minhas estratégias passam muito por aqui, por ouvi-los e conversar com eles. Eu converso muito com os meus alunos.”</p>

Fonte: Anexo 9.

C. Perceções dos professores envolvidos em dinâmicas de supervisão entre pares sobre a potencialidade da supervisão entre pares para facilitar o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem

Na categoria C, procurámos conhecer quais as perceções das entrevistadas, enquanto participantes em projetos de observação de pares, sobre as potencialidades da supervisão entre pares como elemento facilitador do envolvimento do aluno em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Para tal, procedemos a uma subdivisão temática, para, mais pormenorizadamente, perceber e apresentar diversas conceções relativas a diferentes conteúdos no âmbito deste tópico.

Nesse sentido, pela subcategoria C1 – Percepções relativas ao conceito de supervisão pedagógica colaborativa, o propósito consistiu em abordar a aceção de supervisão pedagógica colaborativa/ paralelismo com intervisão (micro subcategoria c.1.1.).

Por meio da subcategoria C2 – Percepções relativas a motivações para o envolvimento no projeto de supervisão colaborativa, identificaram-se três micro subcategorias, por forma a aprofundar o estudo, nomeadamente: opinião sobre colaboração entre pares (c.2.1.); fatores apontados à motivação para a participação nos projetos de supervisão pedagógica (c.2.2.); e, descrição das alterações na forma como ensina devido à participação no projeto de supervisão pedagógica (c.2.3.).

Por último, de modo a abordar as potencialidades da supervisão entre pares enquanto fator facilitador do envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem (subcategoria C3), exploraram-se as diferentes aceções referentes às micro subcategorias elencadas: percepção da forma como as práticas de supervisão entre pares poderão facilitar o envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem (c.3.1.); referência aos impactos da participação no projeto na relação pedagógica que estabelece com os alunos (c.3.2.); e, descrição das mudanças/influências nas práticas pedagógicas (c.3.3.).

C1. Percepções relativas ao conceito de supervisão pedagógica colaborativa

c.1.1. Aceção de supervisão pedagógica colaborativa/paralelismo com intervisão

Pela diferente natureza dos projetos de observação de pares, é possível constatar que a referência ao conceito de supervisão pedagógica no AE1 surge, não só, no momento em que é colocada a questão em particular, mas também ao longo de todo o discurso das entrevistadas. No fundo, o conceito é assumido como uma prática presente em momentos diferenciados da prática pedagógica docente. Tal como se pode demonstrar pelos discursos das entrevistadas PC_AE1 e PP1_AE1, pelas experiências individuais de cada uma das docentes, a supervisão acontece, não só, em momentos previamente definidos e em contexto de sala de aula, mas também, em momentos informais, em momentos de coadjuvação e até digitalmente.

Importa, pois, salientar que, a coadjuvação surge não como uma prática supervisiva, mas, sim, como um processo colaborativo institucionalizado, desenvolvido entre docentes, numa procura estratégica e organizada de assistência e/ou apoio (Decreto-Lei n.º 55/2018).

Dando continuidade à abordagem dos discursos das entrevistadas do AE1, é notória a evidência de que o conceito de supervisão pedagógica colaborativa é percecionado como uma forma de partilha, uma forma de “aprender uns com os outros, partilhando e trabalhando em conjunto” (PC_AE1). Complementa a entrevistada PC_AE1, aludindo ao conceito em análise, que este passa, também, pela ação de “refletir sobre aquilo que conseguimos ou não fazer e que queremos conseguir ou não fazer”. A relação do conceito com a prática reflexiva é, igualmente, expressa pela entrevistada PP1_AE1, ao referir que a supervisão se trata de uma aula normal, com a presença de um outro colega, na qualidade de supervisor, em que o propósito “é simplesmente para depois refletirem”.

Transmitindo o quanto gosta e defende a experiência de supervisão pedagógica colaborativa, a entrevistada PP1_AE1 acrescenta que, na sua ótica, o conceito corresponde às “boas práticas (...) e essas partilhas”. Expande a sua perspetiva, referindo que na “supervisão, ninguém está a classificar ninguém”. Esclarece que o propósito consiste na observação de “boas práticas, ou não” (PP1_AE1). “Estamos ali para refletir em conjunto, sobre o que correu menos bem, o que correu bem... para aprender umas com as outras”, partilha a entrevistada PP1_AE1, concebendo a sua visão sobre a supervisão pedagógica colaborativa.

De facto, as entrevistadas PC_AE1 e PP1_AE1 tornam clara a evidência que o conceito abordado se efetiva com a ajuda do outro.

Pese embora a visão da entrevistada PP1_AE1, relativa ao conceito em análise, seja atualmente positiva, nos “primórdios” era percecionado como uma avaliação daquilo que fazia. Nesse seguimento de ideias, importa expor que no seu discurso faz referência às suas experiências de outros tipos de práticas de supervisão, aos quais associa o sentimento de partilha, cooperação e colaboração. Esclarece, pois, que para a prática atual de supervisão entre pares no AE1, a formação na área foi muito útil, reforçando que através dos distintos momentos, pré-observação/observação/pós-observação, “a partilha é mesmo com vista à partilha e melhoria de práticas” (PP1_AE1), sem desconsiderar que, por fim e em conjunto,

é concretizada “uma reflexão sobre aquilo que foi feito e que foi visualizado (...) e trabalhado” (PP1_AE1).

Interessa, no entanto, expor as diferentes perspectivas das entrevistadas PC_AE1 e PP1_AE1 relativamente ao sentimento dos docentes do AE1 no que respeita à supervisão pedagógica colaborativa.

“Ainda há...”, responde a entrevistada PP1_AE1 ao ser questionada sobre a possibilidade de ainda ser perceptível o sentimento de medo nos momentos de supervisão entre pares, no que respeita aos docentes do AE1. “Para algumas pessoas ali na escola é impensável. Ainda continua a ser impensável, atenção!” (PP1_AE1), foi a observação que serviu de mote para que essa questão fosse colocada, no sentido de aferir, então, a forma como os docentes percecionam os momentos de supervisão.

Por outro lado, e conforme já abordado, a PC_AE1, enquanto coordenadora do projeto de supervisão entre pares do AE1, menciona relativamente à conotação negativa associada à supervisão que “(...) não há nenhuma. Nada. (...) eu creio que não, pelo menos eu não tenho essa perceção. Mas pode haver, não é? E não terem partilhado connosco”.

Nesta sequência de ideias, expõe que os docentes do AE1 apesar de antipatizarem com a palavra “supervisão” pelo facto de a relacionarem com a ADD, importa reter a ideia de que o processo de supervisão desenvolvido no AE1 é associado, pelos docentes, “à partilha e à colaboração. Não (...) tem conotação negativa, não. Eu não tenho essa perceção”, de acordo com a professora coordenadora PC_AE1.

Procedendo a uma transposição para a aceção das entrevistadas do AE2, relativamente ao conceito de supervisão pedagógica colaborativa, implica proceder a um paralelismo com o conceito de intervisão. Isto porque, a natureza do projeto do AE2 remete-nos, especificamente, para a intervisão, na medida em que o conceito citado é assumido, conforme abordado no enquadramento teórico do presente estudo, como uma potencialidade no que respeita à transformação das práticas pedagógicas, objetivando-se a melhoria das aprendizagens, bem como o desenvolvimento profissional e pessoal docente.

Ao longo do discurso das entrevistadas do AE2 que constituem a equipa de coordenação do projeto (PC_AE2 e PP1_AE2) é, pois, percebida uma clara diferenciação entre supervisão e intervisão. Através desta constatação, somos imediatamente remetidos para a referência, já abordada e que voltámos a mencionar neste momento do estudo, explícita no projeto de observação de pares do AE2, que corresponde à menção de que a intervisão se diferencia da supervisão, na medida em que, no decorrer do respetivo processo, não se verifica nem uma avaliação, nem um julgamento daquilo que é observado.

Após esta breve contextualização, pelo discurso da entrevistada PP1_AE2 comprova-se a distinção supramencionada, dado que refere: “para nós, supervisão é muito diferente da intervisão.”

Neste seguimento, aborda-se o desconhecimento do conceito em análise, supervisão pedagógica colaborativa, por parte das entrevistadas PC_AE2 e PP1_AE2.

Refere a docente PP1_AE2 nunca ter ouvido falar do conceito supradito e corroborando esse facto a entrevistada PC_AE2 menciona que “colaborativa, de facto, (...) não é bem a minha área”, na sequência da sua tentativa de explicar o que entende por supervisão pedagógica colaborativa. Expõe neste sentido que, possivelmente, poderá corresponder à circunstância de poder assistir a aulas de “colegas que (...) permitem essa proximidade”, com o propósito de avaliar, “não para dar uma nota, mas para (...) dar uma sugestão (...)”, uma “visão crítica daquilo que estamos a ver, crítica construtiva (...)” (PC_AE2). Analogamente, a PP1_AE2, referindo-se a um “nós”, conta que a supervisão entende-se como uma avaliação. Na sua perspetiva, quando se pratica “supervisão é para avaliar o outro, para saber aquilo que o outro está a fazer. Portanto, estamos a avaliar” (PP1_AE2). Complementa essa perceção, transmitindo que, não se trata de uma avaliação com o objetivo de atribuir uma classificação, mas com a pretensão de provocar no “outro” uma mudança nas práticas pedagógicas.

Colocada numa posição divergente da supervisão, a intervisão é assumida como uma observação de “aulas uns dos outros, mas no sentido de ver o que é que (...) nesta aula (...) pode ajudar-me a melhorar a minha” (PC_AE2). Ao encontro deste ponto de vista vai a perspetiva da PP1_AE2, na medida em que defende a intervisão como uma possibilidade de aprendizagem com o outro “sem julgar, sem avaliar, (...) mas, sim, tirar partido daquilo que o outro está a fazer, para nosso benefício”, considerando que realizam a observação de aulas

de outros docentes por forma a desenvolver aprendizagens referentes a “outras formas de ensinar, de estratégias, (...) até (...) vemos outros tipos de relação com alunos, outras metodologias” (PP1_AE2).

Procedendo, neste momento, a uma análise do discurso da entrevistada PP2_AE2, é evidente a dissemelhança se o compararmos com os das restantes participantes do AE2. Em momento algum é expressa uma alusão ao conceito intervisão e, relativamente ao conceito de supervisão pedagógica colaborativa, a entrevistada PP2_AE2 associa-o à noção de partilha “de experiências, de saberes, de lidar com os alunos”, desvendando que pela possibilidade de observação é “muito mais fácil de percebermos o que é que o outro faz”. É relevante expor que, se no início da sua participação no projeto sentiu receios, falta de abertura e vontade, no decorrer do mesmo sobressaiu o gosto pela participação, a constatação das aprendizagens realizadas, pelo que observou e pelo que teve a oportunidade de dar a observar, bem como a noção efetiva da importância para a instituição Escola.

Quadro 17 - Aceção supervisão pedagógica colaborativa/ paralelismo com intervisão

CATEGORIA C – SUBCATEGORIA C1

MICRO SUBCATEGORIA: ACEÇÃO DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA COLABORATIVA/ PARALELISMO COM INTERVISÃO (c.1.1.)

Entrevistado (código)	Segmentos
PC_AE1	<p>“A supervisão pedagógica colaborativa tem a ver com (...) nós podermos aprender uns com os outros, partilhando e trabalhando em conjunto (...).”</p> <p>“Eu acredito que a supervisão pedagógica possa ser feita, por exemplo, no planeamento (...) de uma atividade.”</p> <p>“(...) dar ali uma sugestão, isto é supervisão. Não é? Vai além da colaboração, não é? Porque (...) efetivamente, é um momento de aprendizagem, não é?”</p> <p>“«(...) eu ensino-te. (...)». Isto é supervisão colaborativa, não é? Porque estamos, efetivamente, a refletir sobre aquilo que conseguimos ou não fazer e que queremos conseguir ou não fazer, com a ajuda do outro, não é? ...e com a partilha, não é?”</p> <p>“(...) a supervisão informal é uma coisa que acontece, no meu agrupamento, a toda a hora. Nestes momentos, principalmente, em que nós entramos e estamos, ou porque estamos em coadjuvação...”</p>

“A supervisão não tem que ser calendarizada e este é o meu princípio. (...) Para existir supervisão não tem que haver um agendamento formal. Ela pode acontecer a qualquer altura. É o meu entendimento.”

“Não, não, não... não há nenhuma. Nada. Tudo está desconstruído completamente. A não ser que haja algum colega, lá está, que tenha chegado este ano e que nós ainda não nos tenhamos apercebido que tem essa conotação negativa. Mas eu creio que não, pelo menos eu não tenho essa percepção. Mas pode haver, não é? E não terem partilhado connosco. Mas, na grande maioria, não há, não há... Não gostam da palavra (...). Detestam. A maior parte dos colegas, que já lá estão há mais tempo, acham que a supervisão devia ser substituída por outra palavra, porque faz lembrar a ADD (Avaliação do Desempenho Docente). (...) Ainda está ali muito conotada com a avaliação. A palavra, não o processo. O processo não...”
[quando questionada se existe, ainda, uma conotação negativa associada à supervisão]

“(...) o processo que nós estamos a fazer de supervisão... associam-no à partilha e à colaboração. Não (...) tem conotação negativa, não. Eu não tenho essa percepção.”

“(...) eu faço vários tipos. (...) a primeira vez que ouvi a palavra supervisão foi no IAVE (Instituto de Avaliação Educativa, I.P.). Eu sou supervisora de provas, pronto.”

“Por isso, eu vejo sempre o momento de supervisão, a nível de provas e de avaliação externa, como um espaço de partilha, de aferição de critérios, (...). Tudo a trabalhar para um bem comum. Ninguém está a criticar ninguém (...)”

“Eu sou também classificadora, mas tenho um papel de supervisor só no sentido que vou orientar (...). Adorava quando era presencial. Porque, nós realmente tirávamos as nossas dúvidas relativamente àquilo que estava à frente, (...) e foi sempre um trabalho de partilha, de cooperação, de colaboração e adorei, pronto.”

PP1_AE1

“(...) nas outras escolas, (...) fazíamos a supervisão pedagógica (...), trabalhava em conjunto, preparava os mesmos materiais e depois, se necessário, adaptávamos ao público-alvo, para a nossa turma (...). Era uma colaboração diferente.”

“A supervisão, como nós fazemos agora, foi como nós a aprendemos na formação, pronto. Nós temos um documento próprio para fazer... (...) nós escolhemos o nosso par. (...) temos sempre a opção de uma supervisão participante ou não participante, (...) depois, podemos fazer uma global, ou seja, estou lá e avalio, estou em todo o contexto, certo? Ou fazemos focalizada, pronto. (...) fizemos uma reunião preparatória (...) e eu ia ver se o envolvimento deles era o mesmo que tinham na aula de Português. (...) Nós depois registamos... é diferente, é completamente diferente do que fazíamos, do que eu fazia antigamente. Eu gosto da experiência, porque como gosto da coadjuvação...”

“(...) eu costumo dizer aos meus alunos que me fazem supervisão a mim, também, e eu a eles, pronto.”

“(...) sou muito sincera... eu dantes via a supervisão como se fosse uma avaliação daquilo que eu fazia. Pronto. Isso nos primórdios (...).”

“Por isso, é aprendizagem... (...) a ideia que eu tiro dos colegas novos que aparecem na escola: “Eh pá, mas eu não vou lá para te criticar, eu não vou para avaliar”. (...) Nós preenchemos um documento no final, porque tem que ficar uma evidência e preenchemos o documento no final. (...) o nosso documento dá para tudo, dá para pré, para durante e para a reflexão, ou seja, é um documento pré-definido...”

“Fazemos um encontro antes e um encontro depois, (...). (...) O encontro antes é para definirmos o que é que queremos ver, (...) a formação para mim foi muito útil (...). Aqui, a partilha é mesmo com vista à partilha e melhoria de práticas, certo? Pronto... e de boas práticas, não é de más, como é lógico, não é?”

“(...) nós também definimos o tempo. (...) E, depois, após a supervisão, redigimos normalmente a reflexão, até em conjunto... fazemos uma reflexão sobre aquilo que foi feito e que foi visualizado, neste caso, e trabalhado, pronto.”

“Para algumas pessoas ali na escola é impensável. Ainda continua a ser impensável, atenção!”

“Ainda há...” [*confirmando que ainda existe algum medo associado à supervisão*]

“(...) não é porque não têm tempo, porque têm... e eu digo: «Então, mas não tu não vais fazer nada diferente. Tu vais dar a tua aula normal e a pessoa que está a supervisionar, pronto, é simplesmente para depois refletirem»”.

“(...) é as boas práticas, pronto, e essas partilhas.”

“Na supervisão, ninguém está a classificar ninguém. Nós estamos ali para ver boas práticas, ou não. Estamos ali para refletir em conjunto, sobre o que correu menos bem, o que correu bem... para aprender umas com as outras.”

“(...) eu acho que a supervisão não deve ser preparada. Pronto. É a minha modesta opinião.”

“(...) eu gosto da experiência, continuo a defendê-la. Sei que não é unânime, mas gosto da experiência.”

“Eu acho e continuo a achar que a coadjuvação, em contexto de sala de aula, também acaba por ser um pouquinho supervisão e tem uma forma, depois, interventiva ou não. A única coisa que não tem é uma reunião de preparação e uma reunião final, ok?”

	<p>“(…) se não aprendermos uns com os outros e com as boas experiências que vamos tendo ao longo da vida e a partilha de vivências e de formações... para mim, também, são momentos de supervisão. Não são só aqueles que eu faço de supervisão pedagógica, em contexto de sala de aula. Uma supervisão pedagógica pode ser digital... na sala de professores há momentos de supervisão... porque há momentos de partilha e é isso que eu acho que é importante. E os professores não se juntarem para falar mal dos alunos, mas, sim, para arranjam estratégias de remediação para que tenham mais sucesso. E acho que a supervisão serve exatamente para isso.”</p>
<p>PC_AE2</p>	<p>“Se calhar, é um pouco... eu não sei... mas, se calhar, é (...) quando, com colegas que nos permitem essa proximidade, nós podemos assistir a uma aula, nós podemos, no fundo, aí sim, mais no sentido de avaliar, não para dar uma nota, mas para (...) dar uma sugestão (...). Portanto, colaborativa, de facto, (...) não é bem a minha área. Mas, julgo que, deverá ter a ver com isso e, depois, quem sabe esse colega também me vem avaliar (...)”</p> <p>“É assim, enquanto que, no plano de intervisão nós vamos (...) observar as aulas uns dos outros, mas no sentido de ver o que é que eu vejo nesta aula que pode ajudar-me a melhorar a minha, se calhar uma supervisão poderá ser mais numa visão crítica daquilo que estamos a ver, crítica construtiva (...)”</p>
<p>PP1_AE2</p>	<p>“É assim, para nós, supervisão é muito diferente da intervisão. Nós temos o plano de intervisão, e intervisão é nós conseguirmos aprender com o outro, aprender sem julgar, sem avaliar, (...) mas, sim, tirar partido daquilo que o outro está a fazer, para nosso benefício, não é? Para nós, é a nossa aprendizagem, também, com outros métodos de ensino, outras formas de agir com os alunos.”</p> <p>“(…) é assim, nunca ouvi falar em supervisão colaborativa. A supervisão, quando nós fazemos supervisão é para avaliar o outro, para saber aquilo que o outro está a fazer. Portanto, estamos a avaliar. Colaborativa... nunca ouvi falar em supervisão colaborativa, não.”</p> <p>“Nós (...) temos intervisão em que nós aprendemos com o outro. Portanto, vamos assistir a aulas de outros professores para aprendermos outras formas de ensinar, de estratégias, (...) até (...) vemos outros tipos de relação com alunos, outras metodologias, pronto.”</p> <p>“A supervisão, nós entendemos a supervisão como uma avaliação.”</p> <p>“(…) é o seguinte, a avaliação docente, nós temos que fazer avaliação todos os anos. Portanto, alguns professores são avaliados, outros são avaliadores. (...) no próximo ano, a distribuição dos avaliados pelos avaliadores, vai ser feita no início do ano. Portanto, (...) vai haver mais aulas assistidas para fazer... isso aí já se chama supervisão, está a perceber? Porque nós vamos avaliar, (...) não é avaliar para dar uma nota, mas é uma avaliação talvez para (...) o outro colega, que vai ser avaliado no final do ano, até se modifique, (...)”</p>

<p>PP2_AE2</p>	<p>ou que tenha alguma aprendizagem e que mude um bocadinho a estratégia que está a realizar para ter uma melhor classificação no final do ano letivo.”</p> <p>“Para mim é uma partilha. Deve ser uma partilha, sim. Uma partilha de experiências, de saberes, de lidar com os alunos. Para mim foi uma partilha, sem sombra de dúvida, que às vezes fazemos entre nós sem ver e, assim, a ver é muito mais fácil e muito mais fácil de percebermos o que é que o outro faz.”</p> <p>“E depois acho que gostei de ter participado. Acabei por não estar nervosa, gostei do que vi, gostei de ver coisas diferentes do que eu faço, acho que aprendi com isso e acho que, também, dei exemplos de coisas diferentes. Portanto, eu acho que é muito importante, agora que fiz.”</p> <p>“(…) assumo que não ia com uma postura a 100%, de abertura, ia assim um bocadinho com má vontade, mas depois gostei imenso, gostei imenso. E fiquei muito contente por me ter oferecido e por ter participado. (...) Por isso, acho que é um processo que é importante na escola. Aquilo que me pareceu é que é visto um bocado como eu o vi à primeira... temos sempre aquele receio (...). E depois, afinal, para mim só teve coisas positivas.”</p>
----------------	---

Fonte: Anexo 9.

C2. Perceções relativas a motivações para o envolvimento no projeto de supervisão colaborativa

c.2.1. Opinião sobre colaboração entre pares

Em referência à opinião sobre colaboração entre pares, as participantes do AE1 encontram-se em consonância, dado que manifestam, nas suas perspetivas, a importância e o quanto é determinante para a prática docente na atualidade.

As participantes PP1_AE2 e PP2_AE2 do AE2 expressam, igualmente, a excelência e o quão fundamental é a colaboração entre pares, no sentido de partilhar “coisas que correram bem, (...) coisas que correram mal, pedirmos ajuda” (PP2_AE2), especialmente quando, entre colegas, existe “um relacionamento que (...) permite essa partilha” (PP2_AE2), possibilitando uma evolução a partir da “partilha de saberes, de dinâmicas, de relação, de tudo” (PP1_AE2).

Por outro lado, a PC_AE2 procede a uma distinção entre o que considera colaboração e o que considera cooperação. “Colaboração não é cooperação”, defende a PC_AE2. Na sua ótica, cooperação “é no sentido de «eu faço uma parte, agora toma, tu fazes outra»” (PC_AE2). Nesse sentido, revela que, efetivamente, na colaboração um “dá uma ideia, outro dá outro, construímos em conjunto” (PC_AE2), rematando “Nós fazemos isso” (PC_AE2).

Quadro 18 - Opinião sobre colaboração entre pares

CATEGORIA C – SUBCATEGORIA C2

MICRO SUBCATEGORIA: OPINIÃO SOBRE COLABORAÇÃO ENTRE PARES (c.2.1.)

Entrevistado (código)	Segmentos
PC_AE1	<p>“É fundamental, é determinante. É assim, ninguém consegue, hoje em dia. Ninguém consegue sozinho.”</p> <p>“(…) temos colegas um bocadinho, ainda, resistentes à mudança, à inovação... À colaboração não tanto. À colaboração, não. Mas, à inovação e à mudança...”</p>
PP1_AE1	<p>“É importantíssima, importantíssima, importantíssima. Sejam boas práticas, ou não, nós devemos sempre fazê-las.”</p> <p>“(…) quando estive noutra Agrupamento, nós juntávamo-nos e fazíamos esta supervisão: (...) Planificávamos em conjunto... (...) e poupava-me imenso trabalho depois. (...) No entanto, esta, como eu faço agora, eu gosto bastante, pronto. Sinto que há colegas que não, que não gostam tanto.”</p> <p>“(…) há partilha, eu acho que tem que haver e que tem que existir. As coisas que nós fazemos... por isso é que eu dou aulas com a porta aberta, não dou aulas com a porta fechada.”</p>
PC_AE2	<p>“Colaboração não é cooperação. São duas coisas diferentes. Colaboração é quando nós trabalhamos muito em grupos de nível e, em conjunto, nós pomos as nossas questões, nós trabalhamos em conjunto, nós, perante uma certa situação, podemos delinear estratégias em conjunto, podemos fazer materiais em conjunto, em que há, de facto, uma colaboração.”</p> <p>“Não é no sentido de «eu faço uma parte, agora toma, tu fazes outra», isso é mais uma cooperação.”</p> <p>“Em conjunto, definimos as estratégias para usar, por exemplo, um certo material, definimos a estratégia, (...) Um dá uma ideia, outro dá outro, construímos em conjunto. Nós fazemos isso.”</p>

PP1_AE2	<p>“A colaboração, é assim, nós colaboramos, nós colaboramos em grupo de nível, de nível ou grupo disciplinar (...)”</p> <p>“É excelente, porque (...) nós estamos sempre a aprender uns com os outros, não é? (...) porque é da partilha que nasce... portanto, nós evoluímos é com a partilha de saberes, de dinâmicas, de relação, de tudo.”</p>
PP2_AE2	<p>“Eu (...) consigo fazê-la, consigo... felizmente, tenho colegas que permitem. Temos um relacionamento que nos permite essa partilha. E eu acho que é fundamental. É fundamental partilharmos coisas que correram bem, partilharmos coisas que correram mal, pedirmos ajuda.”</p> <p>“(...) para mim, a colaboração entre pares é fundamental, fundamental. E eu pratico-a.”</p>

Fonte: Anexo 9.

c.2.2. Fatores apontados à motivação para a participação nos projetos de supervisão pedagógica

Atendendo à motivação para que as entrevistadas participassem nos projetos de observação de pares, identificam-se diversos e distintos fatores.

Destacam-se o espírito aberto para a aprendizagem, ambicionando a evolução, pelo sentimento de adoração nutrido pela profissão docente e pela vontade de querer ser melhor pelos alunos (PP1_AE1); a convicção de que “a colaboração é a chave” (PC_AE1); a partilha da prática pedagógica (PP2_AE2); o ser desafiada e o “gosto de coisas novas” (PC_AE2); e, novamente, a aprendizagem, pela possibilidade de contacto com outras dinâmicas e com outros docentes. (PP1_AE2).

Quadro 19 - Fatores apontados à motivação para a participação nos projetos de supervisão pedagógica

CATEGORIA C – SUBCATEGORIA C2

MICRO SUBCATEGORIA: FATORES APONTADOS À MOTIVAÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO NOS PROJETOS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA (c.2.2.)

Entrevistado (código)	Segmentos
-----------------------	-----------

PC_AE1	<p>“(…) porque acredito que a colaboração é a chave, não é? E que só uns com os outros é que conseguimos resolver os problemas que vamos enfrentando. (….) Ser professor, hoje em dia, não é fácil, não é?”</p> <p>“E que sozinhos não dá (...). Só mesmo juntos é que conseguimos avançar para a frente. De outra forma, é impossível.”</p> <p>“Eu acho (...) fundamental, sem colaboração não se consegue...”</p>
PP1_AE1	<p>“(…) porque eu não sei tudo (risos). (...) Eu tenho aquele espírito, (...) que tenho muito ainda que aprender. Mais, eu adoro a minha profissão e fui para ela, porque um dia nunca é igual ao outro. E o que faz que um dia não seja igual ao outro são, exatamente, os meus alunos. Pronto. E que vão fazendo que eu ainda tenha a capacidade de me adaptar e de evoluir.”</p> <p>“(…) aquilo que me faz querer ser melhor são os meus alunos e a minha prática diária, ponto final. E, por isso, eu com a supervisão, vendo colegas a fazer de outra forma... agora, o que me custa realmente é que eu acho que nós temos sempre pouco tempo.”</p> <p>“E aquilo que eu sinto é que nós estamos mesmo sempre, sempre a aprender, com o pessoal mais novo que nos chega, (...) com uma preparação diferente e que nos transmitem outro tipo de conhecimentos e nós a eles. Ora, se essa partilha não houver, não... é assim, nós (...) não podemos ser gavetas em salas de aulas. Não. Não dá! O ensino não pode ser isso.”</p>
PC_AE2	<p>“Fui desafiada, gosto de coisas novas, acho que foi por aí.”</p>
PP1_AE2	<p>“É haver outros professores, com outras dinâmicas. (...) é sempre uma aprendizagem, porque é outra forma, como é que o outro faz.”</p>
PP2_AE2	<p>“É exatamente essa partilha. É vermos em prática aquilo que muitas vezes (...) funcionou tão bem. (...) Pronto, há <i>n</i> maneiras de fazermos, (...) mas se virmos eu acho que é muito mais rico.”</p>

Fonte: Anexo 9.

c.2.3. Descrição das alterações na forma como ensina devido à participação no projeto de supervisão pedagógica

Quando confrontadas com as possíveis alterações que possam ter sido fomentadas nas suas práticas pedagógicas pela participação no projeto, há que registar que não existiu uma profunda descrição e especificação das alterações sucedidas, contudo, quatro das

participantes (PC_AE1, PP1_AE1, PP1_AE2 e PP2_AE2) manifestaram que sentiram, efetivamente, algumas mudanças, focando especificamente a aprendizagem desenvolvida “uns com os outros” (PC_AE1, PP1_AE1), o facto de se tratar de uma ajuda (PP2_AE2), assente na observação de exemplos e adaptação à própria prática (PC_AE1). De outra forma, a partilha, manifestada pelas entrevistadas PP1_AE2 e PP1_AE1, apresenta-se como um fator considerado, detalhando a PP1_AE2 que, devido ao número reduzido de sessões de intervenção, o foco mais observado correspondeu à “interação do professor com o aluno”, pelo que apenas lhe foi possível adequar à sua prática as estratégias observadas.

Por outro lado, a entrevistada PC_AE2 revela não acreditar que a forma como ensina possa ter sido influenciada pela participação no projeto de intervenção. Não obstante, destaca a importância de poder ter verificado que, em distintas áreas disciplinares, se utilizam as mesmas estratégias pedagógicas no processo de ensino e de aprendizagem, bem como as mesmas dinâmicas de sala de aula.

Quadro 20 - Descrição das alterações na forma como ensina devido à participação no projeto de supervisão pedagógica

CATEGORIA C – SUBCATEGORIA C2

MICRO SUBCATEGORIA: DESCRIÇÃO DAS ALTERAÇÕES NA FORMA COMO ENSINA DEVIDO À PARTICIPAÇÃO NO PROJETO DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA (c.2.3.)

Entrevistado (código)	Segmentos
PC_AE1	“Ah, claro que sim, claro que sim. Até porque... e isso foi determinante... por exemplo, na pandemia... (...) quando implementámos o novo sistema, que era muito assente na avaliação formativa e na avaliação por rúbricas (...) aprendemos tanto uns com os outros. Íamos ver os exemplos uns dos outros e adaptávamos à nossa realidade.”
PP1_AE1	“Eu acho que sofre sempre, porque nós aprendemos uns com os outros, certo? (...) Se eu abrir a minha plataforma MS Teams, também vejo as publicações, às vezes, que os colegas fazem: partilha de rubricas, partilha de vídeos, partilhas que nós fazemos de ferramentas digitais, de artigos que consideramos interessantes, de rubricas que utilizámos, etc. Tudo isso nos vem enriquecer. Agora, é lógico que eu utilizo se eu assim o entender, ou não utilizo se eu não o entender.”
PC_AE2	“Hummm... não creio.” <i>[quando questionada se a forma como ensina pode ter sido influenciada pela participação no projeto de supervisão/intervenção]</i>

	<p>“Não creio, (...) mas foi interessante verificar que disciplinas que não têm nada a ver com a minha, (...) usam estratégias muito semelhantes, formas de trabalhar em sala de aula muito semelhantes, (...) a dinâmica da sala de aula do professor como facilitador, (...) acontece também noutras disciplinas, foi importante.”</p>
PP1_AE2	<p>“Sim, porque, é assim, nós só estamos desde o ano passado. E nós não fazemos muitas intervisões, isto é, nós fazemos duas intervisões por ano. Pronto, (...) não é o desejável, não é? Se calhar, nós devíamos de ver... aliás nós, se calhar, no próximo ano, talvez, iremos... aliás, nós temos que fazer mais, porque é de ano para ano. O ano passado, a meta que nós tínhamos que realizar para fazer intervisão era 30% dos professores, este ano foi 50%. No próximo ano será 80% dos professores da escola terem que fazer a intervisão.”</p> <p>“(…) do projeto intervisão, como foi um número reduzido, o que eu observei mais foi a interação do professor com o aluno.”</p> <p>“Sim, à minha prática letiva. A nível de estratégias, nós partilhamos mais é em área disciplinar.” <i>[quando questionada se conseguiu adequar à sua prática as interações entre professor e aluno observadas]</i></p> <p>“(…) nos colegas que eu fui observar, eles não fizeram nada de especial (...)”</p>
PP2_AE2	<p>“Sim. Por acaso, acho que alterou. Acho que alterou, porque... (...) num dos casos... (...) gostei da postura muito assertiva da colega (...). Portanto, q.b., não é? E, penso que, isso também é importante (...). Portanto, sim, (...) acho que me ajudou. Acho que foi ótimo.”</p>

Fonte: Anexo 9.

C3. Perceções relativas às potencialidades da supervisão entre pares enquanto fator facilitador do envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem

c.3.1. Perceção da forma como as práticas de supervisão entre pares poderão facilitar o envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem

Atendendo à forma como as práticas de supervisão entre pares poderão exercer alguma influência no envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, as perceções demonstraram alguma disparidade.

Se analisarmos os discursos das coordenadoras dos projetos, enquanto a PC_AE1 refere, com alguma reticência, que considera que as práticas supervisivas facilitam o envolvimento dos alunos, na medida em que, pela forte “articulação entre ciclos” desenvolvida no agrupamento e as “coadjuvações” praticadas entre docentes (PC_AE1), os alunos encaram a supervisão “como natural. Eles não estranham” (PC_AE1); a coordenadora PC_AE2 menciona que, até ao momento, não foi possível verificar tal evidência, não tendo percecionado “que isso tenha influenciado em nada aquilo que eles estão lá a fazer” (PC_AE2).

Por outro lado, atentando ao discurso das participantes do projeto constata-se uma mescla de percepções. A entrevistada PP1_AE1 considera que o processo de supervisão entre pares facilita imensamente o envolvimento dos discentes no processo de ensino e aprendizagem, corroborando a opinião da PC_AE1 no que respeita ao hábito dos alunos para com a presença de outros docentes na sala de aula. A respondente PP1_AE2 apresenta no seu discurso uma certa ambiguidade, considerando, num primeiro momento, que as práticas de observação entre pares potenciaram um maior envolvimento dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem, defendendo que “Se melhora a interação do professor com o aluno, se melhora a relação com o aluno, claro que vai melhorar toda a aprendizagem” (PP1_AE2), e, posteriormente, numa procura de esclarecer o assunto abordado, expôs que “Não (...). As aulas foram iguais, estivesse lá outra professora ou não” (PP1_AE2). Quanto à PP2_AE2, percecionou-se algumas incertezas no seu discurso, assumindo, no entanto, a possibilidade do reflexo das práticas de observação de pares enquanto fator facilitador do envolvimento dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, manifesta que, porventura, “se fosse uma coisa que acontecesse... (...) Mais vezes, mais tempo, talvez tivesse um impacto maior” (PP2_AE2).

Quadro 21 - Perceção da forma como as práticas de supervisão entre pares poderão facilitar o envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem

CATEGORIA C – SUBCATEGORIA C3

MICRO SUBCATEGORIA: PERCEÇÃO DA FORMA COMO AS PRÁTICAS DE SUPERVISÃO ENTRE PARES PODERÃO FACILITAR O ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM (c.3.1.)

Entrevistado (código)	Segmentos
PC_AE1	<p>“Facilita (cara de pensativa)...”</p> <p>“Eu acho que eles encaram isto como natural. Eles não estranham.”</p> <p>“E a seguir à pandemia, nota-se muito isto. Agora por falar em relação pedagógica, nota-se muito isto. (...) A proximidade e o abraço é constante.”</p> <p>“(…) ninguém ali (...) é uma figura estranha para os alunos do agrupamento (...). (...) Existe muita esta articulação entre ciclos, portanto, (...) essa estranheza não existe. Mas, tem a ver com o facto da escola ser pequena, claramente, não é?”</p> <p>“E depois a questão das coadjuvações (...).” <i>[ao referir-se ao facto de serem práticas habituais e, por essa razão, não haver qualquer estranheza]</i></p>
PP1_AE1	<p>“Imenso, porque é assim, os nossos alunos naquela escola estão habituados a que qualquer pessoa entre na sala.”</p> <p>“(…) eles já estão habituados a que vão pessoas assistir à minha aula. Pronto. É benéfico para eles, mais... há pessoas que vão assistir à minha aula, e como eu, normalmente, faço sempre participante, (...) chegam-se ao pé dos alunos, (...) e auxiliam, dão um apoio mais individualizado (...). E (...) eu não preparei (...) os meus alunos.”</p>
PC_AE2	<p>“(…) para já não vi isso.”</p> <p>“(…) não vejo que isso tenha influenciado em nada aquilo que eles estão lá a fazer.”</p>
PP1_AE2	<p>“É assim, claro que há. (...) Se melhora a interação do professor com o aluno, se melhora a relação com o aluno, claro que vai melhorar toda a aprendizagem.”</p> <p>“Não, não, não. As aulas foram iguais, estivesse lá outra professora ou não.” <i>[quando questionada se a intervenção, se a intervenção potenciou um maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem]</i></p>
PP2_AE2	<p>“Aí, não sei... aí, não sei, porque... não sei...”</p> <p>“Acho que podem ter, acho que podem ter.”</p>

“É sempre positivo, nem que seja por eles mostrarem que sabem estar com uma pessoa diferente em sala de aula e até por uma questão de cidadania e tudo isso. (...) Se calhar, se fosse uma coisa que acontecesse... (...) Mais vezes, mais tempo, talvez tivesse um impacto maior.”

Fonte: Anexo 9.

c.3.2. Referência aos impactos da participação no projeto na relação pedagógica que estabelece com os alunos

Procedendo a uma análise daquelas que são as vivências das participantes no estudo, no que concerne aos impactos da participação nos projetos, especificamente, na relação pedagógica que estabelecem com os seus alunos, duas participantes (PC_AE1 e PC_AE2) – as coordenadoras – transmitem que não sentiram esse reflexo.

Por outro lado, duas participantes (PP1_AE1 e PP1_AE2) defendem ter percecionado possíveis efeitos. E, possíveis porque, na opinião da PP1_AE1, “para a relação pedagógica contribui o relacionamento interpessoal” e, nesse sentido, “contribui os alunos verem (...) essa partilha”, apreendendo que “há ligação e há interação... há ali um grupo turma e duas professoras em interação”. Esclarece, assim, a PP1_AE1 que o projeto não mudou por completo a relação pedagógica com os seus alunos, “mas contribui para essa mudança”. A PP1_AE2 defende que as alterações e as mudanças não foram percecionadas na aula observada, mas, sim, à posteriori.

Numa outra perspectiva encontra-se a participante PP2_AE2 que, uma vez mais, apresenta um discurso hesitante, expressando as suas incertezas, sustentadas pelo facto do processo ter, ainda, uma duração curta, mas transmitindo que “foi mais uma coisa que ajudou a que o relacionamento fosse bom” (PP2_AE2), sem, no entanto, esconder que não detém a certa convicção de que os alunos possam ter tirado “muito partido disso”.

Quadro 22 - Referência aos impactos da participação no projeto na relação pedagógica que estabelece com os alunos

CATEGORIA C – SUBCATEGORIA C3

MICRO SUBCATEGORIA: REFERÊNCIA AOS IMPACTOS DA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA QUE ESTABELECE COM OS ALUNOS (c.3.2.)

Entrevistado (código)	Segmentos
PC_AE1	<p>“Estava a pensar (...), mas não.”</p> <p>“(…) vamos observando e que vamos vendo e que vamos aprendendo, muitas vezes, atenção, em contexto informal de supervisão.” <i>[quando questionada se vai absorvendo e aplicando o que observa nos momentos de supervisão]</i></p>
PP1_AE1	<p>“...tem, porque é assim, (...) para a relação pedagógica contribuí o relacionamento interpessoal e contribuí os alunos verem aquilo que nós somos, ponto. E com essa partilha, ouvir de outra professora, (...) eles veem sempre como há ligação e há interação... há ali um grupo turma e duas professoras em interação. Ok? E contribuí... é assim, eu acho que é sempre uma mais-valia. Se me perguntasse se veio mudar muito a minha relação pedagógica com os meus alunos, não veio mudar muito a relação pedagógica com os meus alunos, mas contribuí para essa mudança.”</p>
PC_AE2	<p>“Eu, pessoalmente, não, não. Mas também lhe digo, é o segundo ano de implementação, estamos agora a fazer o relatório deste ano, ainda não está feito. Mas pessoalmente não, porque é tudo muito novo.”</p>
PP1_AE2	<p>“Sim, sofreu. (...) É assim, se o professor altera a forma de lidar com os alunos ou a relação com os alunos, não é? (...) Sim, sim, nesse sentido, sim. Agora, durante a aula, não. Durante aquela aula, não, pronto. (...) Posteriormente, sim.”</p> <p>“Não ser tão rígida, pronto, e se calhar relevar algumas coisas, (...) se calhar, chamar a atenção, mas não dar grande importância (...)”</p>
PP2_AE2	<p>“Hummm... (pensativa) talvez... (...) Se isso melhorou o nosso relacionamento? Sim... foi mais uma coisa que ajudou a que o relacionamento fosse bom. Se eles tiraram assim muito partido disso? Não sei... foi só uma aula de 45 minutos, portanto, acho que é relativo, não é?”</p> <p>“Não permitiu, não permitiu muito, porque foi muito pouco tempo, portanto acabei por não... (...)” <i>[quando questionada se lhe permitiu passar a lidar de forma diferente com alguns problemas]</i></p>

Fonte: Anexo 9.

c.3.3. Descrição das mudanças/influências nas práticas pedagógicas

A participação nos projetos de observações de pares determina certas transformações e/ou influências nas práticas pedagógicas docentes das participantes.

Se a PC_AE1 não consegue defini-las especificamente, defende, porém, ser algo “inato” e que “vai acontecendo”, pelas experiências e dinâmicas que se vão observando.

Por outro lado, a PP1_AE1 refere que “seja para o bom, (...) seja para o mal” retira sempre alguma aprendizagem das práticas supervisivas, mesmo quando, num primeiro momento, pensa não ter sido uma oportunidade de apreensão de conhecimentos. Isto porque, mesmo “relativamente aos alunos”, o que por vezes observa permite-lhe refletir “que não era assim que (...) devia trabalhar com os (...) alunos” (PP1_AE1). Neste sentido, seja para reproduzir na sua “sala de aula” aquilo que observou e refletiu ser profícuo, seja para não repetir aquilo que não aprovou, a PP1_AE1 assume a influência das observações nas suas práticas pedagógicas.

Em contrapartida, a PC_AE2 não consegue identificar mudanças e/ou influências do projeto na sua prática docente, considerando, no entanto, interessante confirmar que outros docentes desenvolvem as mesmas dinâmicas, o que lhe permite perceber que a sua ação docente corresponde a padrões favoráveis.

A participante PP1_AE2, considerando fundamental a relação que se estabelece com os alunos para as aprendizagens efetivas, partilha que a influência sentida na sua prática letiva correspondeu à relação professor e aluno, particularmente “as chamadas de atenção”, sendo que observou que uma atitude menos brusca “funciona melhor”, o que replicou na sua prática pedagógica.

A influência da participação no projeto nas práticas pedagógicas da participante PP2_AE2 repercutem-se mais a “nível pessoal”, sentindo-se “mais rica”, por conseguir aprender e, também, transpor para a sua ação docente a forma como “as colegas interagiram com os alunos”, bem como a “relação que elas tinham com eles, do modo como falaram...” (PP2_AE2).

Quadro 23 - Descrição das mudanças/influências nas práticas pedagógicas

CATEGORIA C – SUBCATEGORIA C3

MICRO SUBCATEGORIA: DESCRIÇÃO DAS MUDANÇAS/INFLUÊNCIAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (c.3.3.)

Entrevistado (código)	Segmentos
PC_AE1	<p>“Ah, eu sei lá, eu sei lá... experiências que se têm, dinâmicas que se têm. Eu nem sei dar um exemplo concreto. Isto é inato e vai acontecendo...”</p>
PP1_AE1	<p>“(...) eu tiro sempre algo, eu tiro sempre, seja para o bom, como eu costumo dizer, seja para o mal, seja para eu não repetir aquilo que eu não gostei de ver, ou seja para repetir aquilo que eu gostei de ver e que, afinal, pensava eu que isto não era possível...”</p> <p>“(...) com colegas do 1.º ciclo, houve coisas que eu, se calhar, achava que eram muito de crianças para os meus jovens adolescentes e que, depois, até fiz o mesmo exercício com eles e correu super bem. Por isso, foi uma aprendizagem. Acabei por trazer para a minha sala de aula e correu muito bem, sim.”</p> <p>“(...) também já fiz supervisão a uma colega que saí da aula dela e não me deu nada. Pronto. Mas, por exemplo, relativamente aos alunos, até me deu... (...) a forma como a colega me transmitiu as coisas, cheguei à conclusão que não era assim que eu devia trabalhar com os meus alunos, pronto. Entende?”</p>
PC_AE2	<p>“(...) dentro da minha área disciplinar, não vi nada, assim, de muito diferente daquilo também que eu já faço, mas foi interessante ver, quanto mais não seja a confirmação de «não sou só eu que faço isto», há outras pessoas a fazer, portanto, se calhar é porque não é tão mau assim (...)”</p>
PP1_AE2	<p>“(...) o que eu observei mais para a minha prática letiva foi a nível da relação do professor com aluno e as chamadas de atenção, quando determinado aluno está a comportar-se mal. Por exemplo... eu (...), se calhar, chamo a atenção de uma forma assim mais brusca e reparei que os meus colegas chamaram a atenção de uma forma diferente. (...) E funciona melhor, sim, sim. (...) Na minha prática letiva, exatamente.</p> <p>“(...) não tem que ser só na prática letiva. Também é na relação que nós temos, não é? E que é fundamental. É como eu digo, é fundamental para se estabelecer uma relação com o aluno, com os alunos, e para que haja depois aprendizagens efetivas (...)”</p>
PP2_AE2	<p>“Sim, sim, eu acho que sim, que gostei do modo como vi as colegas. (...) Gostei do modo como as colegas interagiram com os alunos, (...) gostei da relação que elas tinham com eles, do modo como falaram... gostei, gostei imenso e acho que aprendi.”</p>

“Sim, sim, sim, sim... fiquei mais rica.” *[quando questionada se conseguiu transpor algo dos momentos observados para as suas práticas]*

“Sim, sim, sem dúvida. Isso sim, isso sim. A nível pessoal sim, a nível dos alunos, não sei tanto, pronto.” *[quando questionada se considera que os momentos observados exerceram alguma influência na sua prática]*

Fonte: Anexo 9.

D. Análise da relação entre as oportunidades de reflexão, enquanto parte integrante da supervisão entre pares, com os potenciais efeitos na relação professor-aluno, na perspectiva dos professores envolvidos no estudo.

Procedendo à análise da última categoria, pretende-se realçar a importância da reflexividade em todo o processo de supervisão. Nesse sentido, pela categoria D - Análise da relação entre as oportunidades de reflexão, enquanto parte integrante da supervisão entre pares, com os potenciais efeitos na relação professor-aluno, na perspectiva dos professores envolvidos no estudo, emergiram duas subcategorias: D1 - Opinião relativa aos potenciais efeitos da reflexão para a relação professor-aluno; e, D2 - Perceção do contributo da reflexão para a relação professor-aluno.

A recolha de dados referente à subcategoria D1 remete-se à descrição dos efeitos gerados pelo trabalho colaborativo e pelo exercício reflexivo na relação professor-aluno (micro subcategoria d.1.1.) e a subcategoria D2 revela a perceção do contributo das práticas reflexivas e de autoanálise na melhoria da relação pedagógica (micro subcategoria d.2.1.).

D1. Opinião relativa aos potenciais efeitos da reflexão para a relação professor-aluno

d.1.1. Descrição dos efeitos gerados pelo trabalho colaborativo e pelo exercício reflexivo na relação professor-aluno

Nesta micro subcategoria procurou-se descrever e/ou apresentar o parecer das entrevistadas relativamente aos possíveis efeitos do trabalho colaborativo e do exercício reflexivo na relação professor-aluno.

Contudo, embora tenham sido diversas as tentativas para chegar a esta resposta, à explanação desses efeitos, este objetivo não foi alcançado, na medida em que as respostas foram imensamente fechadas e vagas. Ainda assim, optámos por expor os discursos das inquiridas quando confrontadas com as várias questões relacionadas com este tema em específico.

Pelo discurso da PC_AE2 percebe-se que, ainda, não é possível legitimar qualquer impacto na relação pedagógica, não existindo, “para já”, “forma de avaliar” de que forma poderá o trabalho colaborativo e a prática reflexiva contribuir para essa relação.

Aludindo ao discurso da participante PC_AE1, e no seu papel de coordenadora, verifica-se que procede à análise de que, ao invés de uma reflexão, os docentes participantes no projeto concretizam uma descrição dos momentos observados, não desenvolvendo uma atitude questionadora da realidade observada e das suas próprias práticas. À luz da sua experiência pessoal, a PC_AE1 procura transmitir, como exemplo, um momento de autorreflexão na sua prática docente, advindo da ação de coadjuvação, no qual procura adequar a sua atuação, “desacelerando”, por forma a estabelecer um melhor ambiente/relação com os seus alunos, demonstrando e evidenciando uma postura de professora reflexiva, que pensou sobre a sua prática e agiu de acordo com essa reflexão. “Eu faço este exercício”, refere a PC_AE1, o que nos remete para essa reflexão na ação. Neste sentido, implícito está o efeito desse trabalho colaborativo.

Correlativamente, a intervenção da participante PP1_AE2 sustenta uma prática autorreflexiva e demonstra a relevância da mesma para a promoção de uma mudança na sua prática pedagógica, especificamente na sua perceção de relacionamento com o aluno. Esta forma de operacionalização de supervisão percebe-se pelo seu discurso

“eu observei, analisei e registei que, pronto, a relação do professor com o aluno das minhas colegas que eram um bocadinho diferentes da minha, (...) e eu melhorei a minha prática letiva e melhorei um bocadinho a relação, na forma como eu falava” (PP1_AE2).

A docente PP1_AE1, considerando que “o mais importante são os alunos e as suas aprendizagens” e defendendo que, na sua ótica, a “coadjuvação (...) também é supervisão”, esclarece que esse tipo de ação “contribui sempre”, no sentido de gerar efeitos na relação pedagógica. Num dos seus momentos de observação, com uma colega de uma área disciplinar distinta da sua, no qual a intencionalidade residia em “verificar e melhorar a relação pedagógica e as aprendizagens”, é possível aferir uma reflexão colaborativa, na medida em que, pelo discurso da entrevistada PP1_AE1, em conjunto, perceberam que “a forma de trabalhar tem que ser diferente” e que determinadas estratégias e dinâmicas não são passíveis de serem aplicadas em ambas as áreas disciplinares, o que reflete o impacto do trabalho colaborativo na relação pedagógica. Na medida em que assume a “relação pedagógica como um conjunto de várias coisas”, ressalva que “essa relação pedagógica, (...) não tem nada a ver, por exemplo, com relacionamento interpessoal. Tinha a ver mesmo com a questão da aprendizagem” (PP1_AE1).

Procedendo a uma análise das vivências da entrevistada PP2_AE2, depreende-se que pela observação se gera a reflexão partilhada e o diálogo conjunto relativos ao modo de atuação em prática letiva, não se percecionando, porém, um efetivo efeito dessas práticas na relação professor-aluno. Refere a PP2_AE2, que “(...) falámos sobre (...) a relação com os alunos, sobre o modo de estar e de falar com os alunos (...)”, evidenciando o questionamento desenvolvido no exercício colaborativo, ao mencionar que “(...) depois falámos sobre: «o que é que achaste?», «o que é que não achaste?», «o que é que gostaste?», «o que é que não gostaste?»”.

Quadro 24 - Descrição dos efeitos gerados pelo trabalho colaborativo e pelo exercício reflexivo na relação professor-aluno

CATEGORIA D – SUBCATEGORIA D1

MICRO SUBCATEGORIA: DESCRIÇÃO DOS EFEITOS GERADOS PELO TRABALHO COLABORATIVO E PELO EXERCÍCIO REFLEXIVO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO (d.1.1.)

Entrevistado (código)	Segmentos
PC_AE1	<p>“Sim. Eu acho que... eu ainda não li as deste ano... (...) não é para ver o que é que as pessoas escrevem, é só para apontar o caminho. Lá está, o ano passado, no final, li e aquilo que me pareceu é que estavam a descrever (...)” <i>[referindo-se ao facto de que os participantes em vez de refletirem sobre o que foi observado, concretizam, sim, uma descrição e tecem juízos de valor]</i></p> <p>“A reflexão é o que é que eu tirei de bom? Eu, para mim, a reflexão é isto, na supervisão. O que é que eu aprendi, o que é que contribuiu para mim e para a minha prática docente? O que é que eu devia ter feito e não fiz?”</p> <p>“Eu tenho uma colega - por exemplo, estou-me a lembrar dela -, que é uma pessoa muito tranquila, muito calma, muito zen, e ela passa isto aos miúdos. Ou seja, ela com os miúdos é tranquila. E eu, às vezes, sou um bocadinho acelerada. A sério! E, às vezes, lembro-me dela. Na minha prática, lembro-me dela: “Ok, tenho que desacelerar, não é?” (...) Mas, eu faço este exercício, não é? E que tem a ver... eu acho que nem nunca fiz supervisão com ela, mas fiz coadjuvação. Estava na sala com ela, pronto.”</p>
PP1_AE1	<p>“É assim... (...) a nossa coadjuvação, para mim, também é supervisão. Pronto. (...) Melhora, claramente, pronto. (...) Mas penso que, e falo pelo <i>feedback</i> que eu tenho das minhas colegas, que contribui sempre.</p> <p>“...algumas das nossas supervisões são feitas com base nesse foco. Por exemplo, o comportamento e relação dos alunos (...). Esta que nós fizemos entre Português e Matemática, (...) percebemos ambas que a forma de trabalhar tem que ser diferente. (...) E, depois, que algum tipo de estratégias ou dinâmicas utilizadas em Português, a colega não consegue utilizá-las com alunos em Matemática. (...) É lógico que nós falamos, porque aquilo que é mais importante é, exatamente, os nossos alunos e aquilo que nós, nesta supervisão, fizemos foi, exatamente, para tentar com eles verificar e melhorar a relação pedagógica e as aprendizagens (...)”</p> <p>“(...) e atenção que essa relação pedagógica, (...) não tem nada a ver, por exemplo, com relacionamento interpessoal. Tinha a ver mesmo com a questão da aprendizagem. Entende? Porque é assim... eu vejo relação pedagógica como um conjunto de várias coisas. (...) Logicamente, (...) ao forcarmo-nos no aluno, que foi o meu caso, (...) optámos por ver este fator da aprendizagem, certo? Por exemplo, há colegas que não me iriam permitir eu fazer, de certeza absoluta, supervisão. É isso que eu lhe estou a dizer... automaticamente, a relação pedagógica nunca irá ser alterada.”</p>

	<p>“(…) o mais importante são os alunos e as suas aprendizagens... se conseguirmos fazer isso, através da colaboração e da partilha e da tal supervisão que nos permita crescer, melhor ainda!”</p>
PC_AE2	<p>“Eu acho que isso poderá ser um passo mais à frente. Eu acho que, para já, isso não é visível, não. (...) não há ainda forma de avaliar isso.”</p> <p>“Ainda é muito cedo.”</p>
PP1_AE2	<p>“(…) refletem também, sim.” <i>[referindo-se ao facto de nos momentos de pós-observação se refletir sobre a relação pedagógica entre professor e aluno]</i></p> <p>“(…) eu observei, analisei e registei que, pronto, a relação do professor com o aluno das minhas colegas que eram um bocadinho diferentes da minha, (...) e eu melhorei a minha prática letiva e melhorei um bocadinho a relação, na forma como eu falava. Se calhar não ser tão brusca, na forma de chamar a atenção. Melhorou...”</p>
PP2_AE2	<p>“Sim, eu acho que sim. Falámos sobre isso. Falámos, porque tanto quando assisti, como quando tive as minhas aulas assistidas, depois falámos sobre: «o que é que achaste?», «o que é que não achaste?», «o que é que gostaste?», «o que é que não gostaste?». Portanto, sim, para mim, eu acho que é muito importante.”</p> <p>“Sim, sim, sim, sim... nós falámos sobre isso, sim, sobre a relação com os alunos, sobre o modo de estar e de falar com os alunos, sobre... sim, eu acho que é... para mim, foi das coisas mais importantes na observação das aulas, sem sombra de dúvida.”</p>

Fonte: Anexo 9.

D2. Perceção do contributo da reflexão para a relação professor-aluno

d.2.1. Perceção do contributo das práticas reflexivas e de autoanálise na melhoria da relação pedagógica

Ao analisar a perceção do contributo das práticas reflexivas e de autoanálise, especificamente, na melhoria da relação pedagógica, podemos assinalar duas perspetivas distintas, a das participantes do AE1 e a das participantes do AE2.

No AE1, as participantes no estudo manifestam a presença da preocupação em refletir sobre a relação pedagógica e expõem a perceção da respetiva melhoria.

“Ajudou, ajudou. A relação pedagógica, e não só. A própria estrutura da sala. (...) E resultou. (...) O facto de eu ter pensado naquilo (...)” (PC_AE1), refere a coordenadora do projeto do AE1, numa tentativa de esclarecer que a sua postura autorreflexiva “(...) funcionou. E, portanto, foi importante (...) essa supervisão e esse olhar de fora, (...) essa perspetiva de fora” (PC_AE1), refletindo a melhoria da relação pedagógica.

Corroborando esta perceção, relata a entrevistada PP1_AE1 que “(...) claramente (...) a supervisão vai contribuir para uma melhoria da relação”. Não esconde, no entanto, a sua preocupação com a indissociável aprendizagem, na medida em que, pela sua experiência,

“a relação pedagógica estabelece-se sempre, porque há sempre alguém a ensinar e alguém a aprender (...). O problema é se a aprendizagem depois é feita com qualidade, ou não, e se o relacionamento interpessoal, também, é feito com qualidade, ou não” (PP1_AE1).

O sentimento de preocupação expresso, relativo ao facto “Se eles estão, claramente, a aprender” (PP1_AE1), não desvanece, porém, a dimensão contributiva da supervisão, visto legitimar que “(...) a supervisão (...) contribui claramente para tudo, ok? Relativamente ao relacionamento interpessoal, entre professor-professor, professor-aluno... claramente para a questão das aprendizagens fluírem e das competências e da interdisciplinaridade (...)” (PP1_AE1).

É, no entanto, impreterível abordar que, embora seja reconhecido, pela inquirida PP1_AE1, o contributo da supervisão para a melhoria da relação pedagógica, é legítimo inferir que a prática reflexiva não se encontra evidenciada.

Por outro lado, assumindo as vivências das participantes do AE2 não se verifica uma efetiva perceção da concretização do contributo das práticas reflexivas e de autoanálise na melhoria da relação professor-aluno.

A PC_AE2, coordenadora do projeto, assume prontamente que não é possível, ainda, legitimar uma melhoria da relação entre professor e aluno. Revela, ainda assim, que “os professores têm um bocadinho mais (...) cuidado no desenvolvimento da aula [observada], talvez isso leve também a que eles sejam mais disponíveis para os alunos” (PC_AE2), embora seja expressa a preocupação de que, nos momentos de observação, o pretendido é

que atuem com normalidade, explanando que o objetivo é “ver como é que decorrem as aulas normalmente” (PC_AE2). Nessa sequência de ideias, manifesta, porém, que tem conhecimento “que há sempre essa preocupação” (PC_AE2).

Na mesma linha de pensamento, e na tentativa de obter uma exposição da entrevistada PP1_AE2 sobre a temática em análise, ao ser questionada se, nos momentos de pós-observação, se reflete sobre a melhoria da relação professor e aluno, explica que a abordagem é realizada de forma “pontual”, revelando que a relação professor-aluno não é um dos aspetos sobre o qual se reflita com frequência.

Pelo discurso da inquirida PP2_AE2 não é, pois, possível validar o contributo das práticas reflexivas e de autoanálise na melhoria da relação professor-aluno, na medida em que, apenas, confirma a forma como apreciou a prática pedagógica do seu par e partilha que, num momento dialógico entre par observador e par observado, “gostei (...) e coloquei a hipótese que, se calhar, até é melhor para os alunos” (PP2_AE2), faltando a evidência de colocar em ação essa forma de atuação, permitindo-lhe, então, verificar as possibilidades de melhoria.

Quadro 25 - Perceção do contributo das práticas reflexivas e de autoanálise na melhoria da relação pedagógica

CATEGORIA D – SUBCATEGORIA D2

MICRO SUBCATEGORIA: PERCEÇÃO DO CONTRIBUTO DAS PRÁTICAS REFLEXIVAS E DE AUTOANÁLISE NA MELHORIA DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA (d.2.1.)

Entrevistado (código)	Segmentos
PC_AE1	<p>“Existe, existe, existe.” <i>[referindo-se ao facto de, nos momentos de reflexão, ser abordada a preocupação relativa à melhoria da relação pedagógica]</i></p> <p>“Existe, por exemplo... (...) Na altura, tinha a ver com os miúdos com necessidades educativas especiais, (...) e eu pedi para me observarem, no sentido de ter uma perspectiva de fora em relação ao meu trabalho com esses miúdos. (...) E foi importante para mim essa reflexão.</p> <p>“Ajudou, ajudou. A relação pedagógica, e não só. A própria estrutura da sala. (...)E resultou. E, quer nós queiramos, quer não, porque não há dissociações dentro de uma sala de aula. A relação pedagógica do professor com o aluno depende, diretamente, do próprio aluno, da relação que ele tem com a turma e do ambiente que está na sala. O facto de eu ter pensado naquilo e de eu a ter trocado de lugar (...)”</p>

	<p>“(…) e funcionou. E, portanto, foi importante, para mim, essa supervisão e esse olhar de fora, não é, essa perspetiva de fora.”</p>
PP1_AE1	<p>“(…) claramente que a supervisão vai contribuir para uma melhoria da relação e contribuir para uma relação pedagógica mais... como é que eu hei-de dizer... não queria utilizar a palavra forte... (..) que se estabeleça (..) porque, é assim... a relação pedagógica estabelece-se sempre, porque há sempre alguém a ensinar e alguém a aprender (...). O problema é se a aprendizagem depois é feita com qualidade, ou não, e se o relacionamento interpessoal, também, é feito com qualidade, ou não, ok? Se eles estão, claramente, a aprender, pronto. Mas, (..) a supervisão, para mim, contribui claramente para tudo, ok? Relativamente ao relacionamento interpessoal, entre professor-professor, professor-aluno... claramente para a questão das aprendizagens fluírem e das competências e da interdisciplinaridade (...).”</p>
PC_AE2	<p>“Não, não, não, não. É assim, eu acho que os professores têm um bocadinho mais (...) cuidado quando sabem que vai estar alguém na sala. E o facto de eles terem mais cuidado no desenvolvimento da aula, talvez isso leve também a que eles sejam mais disponíveis para os alunos. Eu creio que há uma preocupação, nota-se que há alguma preocupação, não é a mesma coisa de não estar ali ninguém, (...) embora nós tenhamos sempre a preocupação de dizer que queremos ver uma aula normalíssima, (...) que façam de conta que não está ali ninguém, a não ser os alunos, queremos ver como é que decorrem as aulas normalmente. Mas, eu sei que há sempre essa preocupação.”</p>
PP1_AE2	<p>“Foi mais pontual, sim.” <i>[ao ser questionada se, nos momentos de pós-observação, as reflexões e a autoanálise se relacionam, também, com a melhoria da relação professor e aluno]</i></p> <p>“Não, não. Ou que os colegas, se calhar, realcem tanto.” <i>[referindo-se ao facto de a relação professor-aluno não ser, possivelmente, um dos aspetos sobre o qual se reflita tanto]</i></p>
PP2_AE2	<p>“Por exemplo, uma das aulas a que assisti foi de uma colega do meu grupo disciplinar, de Educação Visual (...). Normalmente, são turmas barulhentas e tudo isso. E gostei da forma como ela conseguiu que isso não acontecesse, não haver barulho, não haver confusão, (...) nós somos todos diferentes, não é? Eu tenho alguma capacidade de trabalhar em confusão dentro da sala de aula, consigo bem, os resultados saem e eu consigo bem dominar as coisas assim e funcionar assim. Gostei de ver como fazer um pouco diferente e isso levou-me a pensar se será que os miúdos assim estão com mais calma, mais organizados mentalmente. Talvez, eu deva seguir mais isto, uma disciplina mais rigorosa, digamos assim, do que, às vezes, o que tenho na minha aula, em que anda tudo assim, um bocadinho mais confuso.”</p> <p>“E falámos depois sobre isso. Sim, sim, sim, falámos. Falámos, sem sobre de dúvida, e ela acabou por dizer que não consegue trabalhar de outra maneira, que para ela é impensável trabalhar numa aula com muito barulho. E eu gostei de ver aquilo assim também, e coloquei a hipótese que, se calhar, até é melhor para os alunos.”</p>

Fonte: Anexo 9.

**PARTE V – DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS
RESULTADOS**

A presente etapa do estudo corresponde à discussão dos resultados, por forma a procurar responder à questão de investigação, visando, desta forma, dar resposta aos objetivos estabelecidos no presente estudo.

Para tal, procedemos a uma articulação entre os resultados anteriormente apresentados e os pressupostos teóricos dissertados na etapa referente ao Enquadramento Teórico.

Assim, na tentativa de investigar em que medida a supervisão entre pares poderá constituir-se como uma possibilidade na melhoria das práticas profissionais docentes, com efeitos ao nível da relação professor-aluno, apresentamos a discussão e análise dos resultados, organizada com base nos objetivos delineados.

A. Identificar que grau de importância é atribuído por docentes envolvidos em projetos de supervisão colaborativa à relação professor-aluno

À luz do tema da investigação, atendendo a que se pretende compreender como são entendidos os efeitos da supervisão entre pares na relação professor-aluno, a identificação do grau de importância atribuído à relação professor-aluno, por parte dos profissionais docentes que se encontram envolvidos em projetos de supervisão colaborativa, afigurou-se como uma das perceções imprescindíveis à análise desta temática.

Assumindo a análise dos resultados, num primeiro momento, regista-se que as entrevistadas assumem a conceção de relação pedagógica enquanto uma “relação interpessoal” (Formosinho, 2001, p. 60), manifestando que a identificam como a “relação professor-aluno (...) dentro de situações pedagógicas” (Estrela, 1994, p. 32), sendo, portanto, reconhecida num sentido mais restrito, conforme Estrela (1994).

Ao encontro do que expõe Riley (2011), referente ao facto das relações entre professores e alunos serem únicas e complexas, é visível nos discursos das entrevistadas a atribuição de

um significado muito pessoal à relação pedagógica, na medida em que associam o conceito a diferentes aspetos, como constatado na apresentação de dados.

Na medida em que é, claramente, expressa a figura do aluno em todos os discursos das entrevistadas, destacamos a exposição da docente PP1_AE1, referindo que ao pensar em “(...) relação pedagógica ocorre-me alunos, logo, de imediato. (...) a minha profissão não existia se não fossem eles. Por isso, como eu digo, estão sempre no topo”. Esta afirmação remete-nos para o que defende Freire (1996), quando refere que “Não há docência sem discência (...)” (p. 12).

Nesta senda, em que o aluno surge como ponto comum em todos os discursos, é salientada, não só, “a relação pessoal... (...) o ambiente da sala de aula, a forma de chegar aos alunos, a forma de (...) comunicar com eles, a forma de eles sentirem que têm ali uma pessoa em quem podem confiar” (PC_AE2), como também “uma relação de respeito, (...) Uma relação saudável, equilibrada sempre, em que tentamos dar o melhor de nós, supostamente de ambos os lados” (PP2_AE2), corroborando com o exposto por Bertagna et al. (2020) ao revelar que se devem preconizar ações que fomentem o desenvolvimento da confiança e respeito mútuo, no espaço escola, validando a dimensão de consideração e cuidado para com o outro, através da escuta e do diálogo e, também, do “exercício da empatia, da alteridade, do acolhimento e respeito às emoções e sentimentos” (p. 73).

Concomitantemente, procedendo a uma correlação com os aspetos mais valorizados, pelas docentes entrevistadas, na relação pedagógica com os alunos surge, uma vez mais, o respeito (PC_AE1, PP1_AE2 e PP2_AE2) como elemento fundamental, a empatia (PC_AE1), bem como a confiança (PC_AE1 e PC_AE2) e os afetos (PP1_AE1 e PP1_AE2).

Neste sentido, convocamos Carl Rogers (1983) que nos remete para a visão de que na “presença de níveis elevados de compreensão, de interesse e de autenticidade” (como citado em Bertram & Pascal, 2009, p. 136), os alunos evidenciam uma melhor atitude comportamental e uma maior disponibilidade para a construção do conhecimento (*ibidem*), na medida em que as entrevistadas revelam a consideração por aspetos que fomentem a proximidade e potencializem o interesse dos alunos nos conteúdos programáticos.

Correlativamente, expõe-se que uma das entrevistadas menciona que a “relação pedagógica não se faz só através do processo ensino-aprendizagem, mas através da parte emocional, dos afetos” (PP1_AE1), o que se relaciona com o defendido por Piaget (2001), ao aludir ao facto de os fatores cognitivos não se poderem dissociar dos fatores afetivos (como citado em Wadsworth, 1997). A propósito desta alegação, convocamos Veiga e Weiduschat (2004) que reconhecem que a importância das emoções e da afetividade possibilita a exteriorização do cuidado dos professores para com os alunos, o que viabiliza a construção de aprendizagens significativas. Corroboram com esta conceção Nel Noddings (1992), ao expor que a receptividade dos alunos para a aprendizagem encontra-se relacionada com a sentida importância atribuída às suas necessidades, dificuldades, emoções, por parte do profissional docente (como citado em Bergin & Bergin, 2009).

Um dado de partilha interessante é o posicionamento da inquirida PP1_AE1, deixando transparecer que

“(…) dantes (…) Falava-se de aulas centradas nos alunos, mas o professor a transmitir os seus conhecimentos. A relação pedagógica, claramente, se fazia assim. (...) eu agora tenho a necessidade, para estabelecer essa relação pedagógica com eles, de ir (...) buscar temas atuais e que consiga, sem fugir ao currículo, que eles se interessem por aquilo que estão a aprender” (PP1_AE1).

Esta constatação descarta, pois, a tendência, refletida por Estrela (1994), de alguns docentes manterem a centralização da sua posição na ação pedagógica e assumirem uma atitude transmissora de conhecimentos, que “limitando as possibilidades de o aluno-receptor se tornar emissor, (...) minimizam os aspetos relacionais (p. 18).

Ora, não tendo a investigação ditado a presença de evidências relativas a “heranças do magistrocentrismo tradicional” (Estrela, 1994, p. 17), é possível perspetivar um abandono ao “verbo professoral” (*ibidem*, p. 18), sendo que são evidentes algumas preocupações, conforme percecionado pelo discurso da entrevistada PC_AE2, ao referir que “Eles têm que confiar em mim, tanto para expor as suas dúvidas, para colocar (...) as suas questões, muitas vezes para não terem receio, para (...) poderem participar, não terem receio do erro...”.

Retratada, assim, a transformação das dinâmicas pedagógicas, defendida por Vieira (2000), quando menciona que o professor “deixou de ser visto como detentor do saber, como aquele que ensina, e passou a ser considerado como alguém que ajuda a aprender” (p. 9), podemos observar esse reflexo no discurso da inquirida PP1_AE1, ao referir “(...) que o aluno pode ser o construtor do seu próprio conhecimento. Eu tenho que lhe dar todas as ferramentas necessárias (...) e, logicamente, (...) tenho que contribuir para que ele faça as suas aprendizagens o melhor possível” (PP1_AE1).

Contudo, destas transformações resultam dificuldades na relação entre professor e aluno.

As inquiridas apontam diversas adversidades. A entrevistada PC_AE1 refere-se ao facto de existirem “alunos que pura e simplesmente não querem estar na escola” e, nesse sentido, “não se consegue ensinar (...) quem se recusa aprender”. Em concordância com esta afirmação, aludimos ao que defende Nóvoa (2012), “há muitos alunos que não querem aprender (...). Não sabemos o que fazer com estes alunos (...), para os quais a escola parece não ter sentido” (p. 9).

Nesta sequência de exposições, conta a inquirida PP1_AE2 que “(...) a maior dificuldade é, às vezes, chegarmos até eles” e, em consonância, refere-se a PC_AE2 à “dificuldade de os alunos chegarem ao professor e do professor chegar aos alunos”. A docente PP2_AE2, neste contexto, menciona que a “primeira dificuldade é se nós estamos dispostos a dar-nos”. Nesta ideia, há um “vai-vem” entre uma centração do «problema» na figura do aluno (que não quer aprender) ou na figura do professor (que não está disposto a dar-se ou não é capaz de chegar a todos os alunos). A capacidade de passar de uma lógica de desresponsabilização a uma lógica dialógica, focada na relação entre os dois elementos da relação, e não na imputação de culpas a um ou outro lado da relação, está implícita em algumas respostas e merece especial atenção, podendo ser alvo de maior exploração em estudos futuros.

Numa perspetiva de ultrapassar as dificuldades apontadas, afigura-se que “o primeiro passo a dar é conquistá-los” (PP1_AE1), revela-se a preocupação e a necessidade de “captar a atenção” (PP1_AE2) e conseguir despertar o interesse nos alunos (PP2_AE2), não desconsiderando que “(...) não temos turmas homogéneas (...). E (...) perante a educação inclusiva, temos que chegar a todos da mesma forma (...)” (PP1_AE1). Tais perspetivas fazem-nos recuperar o pensamento de Lemos (2018) que, considerando a heterogeneidade

do grupo turma, defende que o papel do docente, enquanto mediador na construção do conhecimento, deve revelar o cuidado em atender tanto ao coletivo, grupo turma, como ao singular, o aluno em particular, manifestando uma conjugação dos interesses e das necessidades dos alunos, na medida em que a promoção desse ambiente educativo se refletirá diretamente no desenvolvimento de aprendizagens. Nesta linha de pensamento, defendem Codo e Gazzotti (1999) que “Se os alunos não se envolvem, (...) certamente não ocorrerá nenhum tipo de aprendizagem significativa (...)” (p. 50).

Concernente a uma outra complexidade, a inquirida PP1_AE1 percebe-a como dificuldade quando se deixam transparecer “inseguranças aos alunos, eles usam e abusam, (...) não reconhecem o papel (...) do professor, enquanto autoridade na sala de aula (...)” (PP1_AE1) e, em concordância com este ponto de vista, a inquirida PC_AE2 refere que “eles sentem que o professor está próximo, importa... mas, atenção! O professor, não é o «compincha», não é o amigo, o professor é o professor. Eles têm que saber isso”. Desta forma, convocamos Veiga e Weiduschat (2004) que nos recordam que a relação de afetividade entre docentes e discentes não deve afetar ou refletir qualquer diminuição na autonomia do professor no espaço sala de aula. Fica patente, pois, e de acordo com Freire (1996), que o professor não deve assentir que a “afetividade interfira no cumprimento ético do (...) dever de professor no exercício de (...) autoridade” (p. 52).

Aludindo às potencialidades da relação pedagógica, é perceptível uma correlação entre as percepções das inquiridas. A entrevistada PP1_AE2 ao referir que “se não há relação professor-aluno, relação a nível afetivo, de respeito, a aprendizagem é comprometida”, expressando que “uma boa relação pedagógica (...) influencia na aprendizagem dos alunos”, conecta-se com o manifestado pela participante PP2_AE2 que partilha ser fundamental “chegar aos alunos muito através do sentimento e das emoções”, na medida em que, na sua ótica, “quanto melhor for a relação pedagógica que nós criamos, mais nós conseguimos trabalhar com os nossos alunos”. Estes posicionamentos convergem em torno do pensamento de Formosinho (2001) que considera que a relação pedagógica assenta, reiteradamente, “numa relação interpessoal e a própria eficácia de ensino pressupõe um bom clima humano” (p. 60).

Surgem indissociáveis os discursos das participantes PC_AE1 e PC_AE2, dado que revelam enquanto potencialidade da relação pedagógica esta afigurar-se como “fundamental para o processo de ensinar e aprender acontecer” (PC_AE1), assentindo a participante PC_AE2 que “Uma relação pedagógica que resulte, (...) vai permitir uma aprendizagem, vai permitir o desenvolvimento de competências”. Tais constatações remetem-nos para a abordagem de Grosso (2013), visto defender enquanto concretização de interações significativas, em situação de sala de aula particularmente, a predisposição dos discentes para a construção de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades e de competências.

Na mesma linha de ideias de Siraj-Blatchford et al. (2004) que advogam a contribuição do professor enquanto figura potenciadora da motivação e de estímulos impulsionadores para a construção e produção de conhecimentos dos alunos e defendem, correlativamente, que a aprendizagem surge como resultado de um *processo de construção cognitiva* dependente do envolvimento dos alunos (como citado em Pires, 2014), converge o posicionamento da inquirida PP1_AE1 ao referir que “para que uma relação pedagógica funcione, os alunos têm que ser envolvidos no processo de ensino e aprendizagem”.

Decorrente das potencialidades elencadas, apraz-nos, por fim, analisar a relevância atribuída à relação estabelecida entre professor e aluno, que, incontestavelmente, pelas partilhas das inquiridas da investigação, se afigura como extraordinariamente e extremamente importante (PC_AE2 e PP1_AE1) e de carácter essencial, fundamental e determinante (PP1_AE2, PP2_AE2 e PC_AE1) para o contexto de toda ação docente. Em conformidade, remetemo-nos para o posicionamento de Perrenoud (2000), que assume o papel imprescindível e fulcral que a relação pedagógica cumpre e sempre cumpriu em todo o processo de ensino e de aprendizagem.

B. Identificar de que modo os professores participantes consideram que as estratégias pedagógicas desenvolvidas podem potenciar a relação professor-aluno e o envolvimento deste no processo de aprendizagem

Perceber e analisar a forma como os docentes participantes no estudo concebem que a relação professor-aluno, bem como o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem, poderão ser potenciados pelas estratégias pedagógicas implementadas afigurou-se como um dos objetivos de referência, na medida em que, gradativamente, o desempenho e a eficiência da ação docente não se restringem, apenas, aos conhecimentos concernentes aos conteúdos programáticos, mas estão igualmente correlacionados com o “sucesso no plano da relação pedagógica” (Jesus, 1999, p. 5).

Nesse sentido, e considerando as entrevistas realizadas, as inquiridas percecionam que as estratégias pedagógicas exercem uma influência determinante na relação professor-aluno.

A inquirida PC_AE1 refere-se a “dinâmicas mais ativas” como “mais motivadoras, mais envolventes”, ao que contrapõe o facto de que se se planearem “aulas expositivas, (...) a relação pedagógica nem chega propriamente a acontecer”. Na mesma linha de pensamento converge a partilha da participante PP1_AE2 ao referir que “cada vez mais, as aulas expositivas não dão resultado”, reforçando que “só captamos mais a efetiva participação dos alunos na sua aprendizagem quando os colocamos no centro da aprendizagem”. Visivelmente correlacionada, comenta a entrevistada PC_AE2 que “Se tudo for centrado no professor”, se a postura assumida for a de “um professor muito diretivo, (...) apenas o transmissor do saber, (...) [para] os alunos, (...) não há qualquer interesse, (...) gera-se algum mau comportamento ou distração, desconcentração”. Todos estes posicionamentos remetem-nos para a ótica de Freire (1996), dado defender que a prática profissional docente deve propiciar uma troca de conhecimentos entre ambas as partes, professor e aluno, viabilizando e objetivando um ensino assente na construção e produção de conhecimento, em detrimento da mera transmissão de saberes. Diante desta perspetiva, será assumido, sim, um *processo educativo-crítico* (*ibidem*). Uma outra visão que se relaciona com esta linha de pensamento, e que nos surge como preponderante, é a de Postic (2008), em virtude de argumentar que “os alunos são atores no processo ensino-aprendizagem” (p. 24), complementado o autor que estes “manifestam comportamentos operantes e até decisões, afetando a sua própria aprendizagem e a daqueles com quem estão em comunicação”

(*ibidem*, p. 24). Ora, nesta senda, e de facto, “a relação pedagógica torna-se educativa quando, em vez de se reduzir à transmissão do saber, compromete dois seres num encontro onde cada um ao descobrir o outro se reconhece a si próprio (...)” (p. 13).

Parece-nos, ainda, pertinente destacar o discurso da entrevistada PP1_AE1, visto mencionar que “mesmo ao longo do percurso de um trabalho, (...) até aceito a opinião deles e mudamos a estratégia, (...) porque eu acho que isso é importante: negociar com eles”. Esta perspetiva de trabalho corrobora o defendido por Vieira (2000), na medida em que nos transmite que da comunicação interpessoal desenvolvida entre os intervenientes da relação pedagógica resulta o sucesso desta.

De um modo geral, as perceções relatadas pelas inquiridas PC_AE2 e PP2_AE2, assentem que “é através das estratégias que nós chegamos a eles [alunos]” (PP2_AE2), sendo fundamental “a definição do modo de atuação, a definição de estratégias” (PC_AE2).

Se atentarmos à análise dos resultados, a investigação ditou que, predominantemente, as inquiridas concebem que as experiências que envolvem uma maior interação se encontram relacionadas com as aprendizagens dos alunos, mas mencionam que, apesar da interação, é imprescindível que se vá ao encontro dos interesses dos alunos, por forma a sentirem-se estimulados e motivados (PC_AE1), que se considerem as “Vivências que tenham, gostos pessoais” (PP2_AE2), tal como preconizado por Gadotti (1999) que sustenta ser de carácter essencial o professor, enquanto ser igualmente aprendiz, considerar a experiência de vida de todos os alunos, por tal representar uma significativa dimensão de conhecimento. Os resultados vão, também, ao encontro do defendido por Moran (2013), dado que, na sua visão, é legítimo desenvolver aprendizagens “pelo estímulo, pela motivação de alguém (...)” (p. 27). Acrescenta o autor que “Um professor que transmite credibilidade facilita a comunicação com os alunos e a disposição para aprender” (*ibidem*, p. 27), posicionamento que se revê nas palavras da entrevistada PP1_AE1 ao referir que “não funciona se não houver interação. (...), se não houver um (...) um relacionamento interpessoal (...) entre professor e aluno – não funciona, eles não aprendem”.

Por forma a clarificar todas as perceções analisadas, procurou-se indagar sobre exemplos concretos de estratégias pedagógicas que se instituísem como agentes contributivos para a relação professor-aluno e para o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem. Pese

embora tenha sido apresentada uma panóplia de exemplos, na ótica do estudo em decurso o foco não residiu na potencialização da relação entre professor e aluno, tal como se pretendia e expectava, sendo aportada uma maior incidência no envolvimento do aluno na aprendizagem. Foram, nesse sentido, apresentadas dinâmicas suportadas em práticas focadas no âmbito virtual e digital, em metodologias ativas e, inclusive, em aulas de carácter expositivo.

Importa, neste contexto, salientar a relevância atribuída à relação dialógica, evidentemente notada nos discursos das entrevistadas PP2_AE2 e PP1_AE1. Remete-nos a docente PP2_AE2 para o quão marcante e determinante é os alunos “serem ouvidos e saberem que são ouvidos”, considerando que “a voz deles é importante”, numa procura continua de entrar em diálogo com os alunos e transmitir-lhes que “não estão ali numa posição inferior” (PP2_AE2). De forma análoga, a participante PP1_AE1 partilha o facto de uma das suas estratégias passar por negociar com os seus alunos, considerando as opiniões dos mesmos, por forma a mantê-los envolvidos em todo o processo.

Estas constatações, antagónicas ao que nos diz Estrela (1994), que muitos professores continuam a manifestar uma “organização monárquica”, assumindo a completa e autoritária tomada de decisões relativa aos conteúdos lecionados, recursos utilizados, regras instituídas, e limitando a manifestação de sentimentos, numa atitude controladora das relações humanas, evidenciam, sim, uma perfeita harmonia com o defendido por Freire (1987), na medida em que o autor assume o conceito de diálogo como elemento central do processo de ensino e, indissociavelmente, de aprendizagem.

À luz do que nos diz Vygotsky (2007), em que o docente, figura representativa do saber, se apresenta como mediador entre o aluno e o conhecimento, a PC_AE2 refere-nos que uma das suas estratégias corresponde a “trabalhar por grupos de nível”. Os alunos trabalham “à medida daquilo que conseguem” (PC_AE2), mediante orientações da docente, e, posteriormente, é possibilitado “um momento de partilha no final da aula (...) ao grupo turma”, no qual o aluno vê refletida a sua importância/valorização, sentindo-se “útil ao grupo turma”, o que o mantém envolvido no processo (*ibidem*). Estamos, desta forma, perante uma possibilidade de desenvolver a tão almejada construção conjunta de conhecimento (Freire, 1987).

De facto, estas perspetivas remetem-nos para um ensino focado na transformação efetiva das condições necessárias à aprendizagem, no qual são consideradas as necessidades e dificuldades dos alunos em contexto de sala de aula, espaço esse no qual decorre todo o convívio, diálogo e, indissociavelmente, o relacionamento (Siqueira et al., 2011).

C. Identificar as perspetivas de professores envolvidos em dinâmicas de supervisão entre pares sobre a potencialidade da supervisão entre pares para facilitar o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem

Atentar ao posicionamento dos participantes em projetos de observação de pares quanto à potencialidade da supervisão entre pares enquanto motor facilitador do envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, envolveu diversas abordagens no que concerne aos diferentes temas em estudo e permitiu-nos conhecer as perceções e os significados dos conceitos em análise e respetivos efeitos na prática pedagógica, na ótica, evidentemente, dos participantes.

Num primeiro momento, considerando a natureza dos projetos dos diferentes agrupamentos, é necessário, pois, proceder ao enquadramento das divergentes perspetivas encontradas, atinentes ao conceito de supervisão pedagógica colaborativa.

Por um lado, apresentam-se as perspetivas das entrevistadas do AE1, enquadradas num projeto de supervisão entre pares de cariz horizontal, emergido de uma evolução de projetos de SVP vertical, evolução essa marcada por formações específicas na área da SVP e resultante reflexão sobre as práticas supervisivas a adotar e, concomitantemente, pela definição como área a melhorar na AEE. O “abrir a porta ao colega do lado” (PC_AE1), marcado pelo “projeto piloto da flexibilidade curricular” (PC_AE1) e pela formação para o Projeto MAIA, permitiu um progresso e uma reconfiguração da atividade de supervisão desenvolvida até então. Embora não correspondesse a um objetivo do estudo, é digno de nota assinalar o quanto a convergência de políticas educativas – de avaliação dos alunos e de avaliação das escolas – está subjacente ao emergir de condições para a assunção de projetos de supervisão colaborativa. Este aspeto, poderá ser alvo de estudos subsequentes.

Ora, estas transformações posicionam-se paradigmaticamente na colaboração, transparecendo, inequivocamente, a reconceptualização da supervisão que se situa em “papel de apoio e não de inspeção, de escuta (...), de colaboração activa (...)” (Oliveira-Formosinho, 2002a, p. 12) e o sentido “esforço deliberado de democratização das relações interpessoais e dos processos de construção de conhecimento” (Vieira, 2006, p. 11). Neste sentido, a visão hierárquica foi abandonada e assumida uma perspectiva colegial e indagatória (*ibidem*), através da conceção de “uma imagem construtiva da (auto-)avaliação, assente numa concepção de avaliação como instrumento a favor do professor e da sua actuação profissional” (Vieira & Moreira, 2011, p. 19).

Neste enquadramento, consideram as inquiridas do AE1 que a supervisão pedagógica colaborativa corresponde a um “momento de aprendizagem” (PC_AE1), uma forma de “aprender uns com os outros, partilhando e trabalhando em conjunto” (PC_AE1), o que viabiliza que os docentes possam “refletir em conjunto, sobre o que correu menos bem, o que correu bem” (PP1_AE1). Estas conceções remetem-nos, pois, para uma dimensão da supervisão “reflexiva, horizontal, colaborativa ou de auto supervisão”, de acordo com o defendido por Gaspar et al. (2012, p. 31). A sentida atitude de entejuda faz-nos concordar com o exposto por Oliveira-Formosinho (2002a), ao referir-se à evolução do conceito de supervisão para um espaço no qual há lugar para o apoio e para a colaboração, para a partilha de experiências e de práticas pedagógicas, submetidas a uma reflexão crítica e, simultaneamente, construtiva, em que a finalidade última corresponde à superação de complexidades emergentes da docência.

Por outro lado, afiguram-se as vivências das entrevistadas do AE2, inseridas num projeto de observação de pares classificado por projeto de intervenção, estabelecido e determinado “após a avaliação externa da escola” (PC_AE2), sendo definido no Projeto Educativo, pelo objetivo operacional associado à promoção do trabalho colaborativo - delineado enquanto objetivo estratégico, através de ações como a promoção da reflexão e da partilha e o desenvolvimento de projetos de intervenção.

Decorrente destas exposições, impõe-se destacar a presença da diferenciação entre supervisão e intervenção no próprio projeto de observação de pares do AE2. A distinção, alusiva ao facto de a intervenção distinguir-se da supervisão em virtude de não estar patente

uma avaliação, ou um julgamento das práticas observadas, parece ecoar as palavras de Valério (2002) ao referir-se à “contaminação semântica entre os conceitos e práticas de «supervisão» e «avaliação»” (p. 43), enquanto razão para a supervisão ser encarada de forma tão incompreendida. Esta ideia de correlação com a dimensão fiscalizadora e controladora, que se justapõe à noção de supervisão enquanto processo proficiente no desenvolvimento pessoal e profissional (Mosher & Purpel, 1972, citados em Roldão, 2012), reflete que a supervisão, embora presente na legislação e regulamentação da Educação, e mais precisamente a sua *práxis*, não se apresenta, até então, implantada na ação docente e na cultura escolar (Alarcão et al., 2021).

Neste contexto de atuação, no AE2, evidenciam-se duas posições distintas, o que é necessário assinalar. As inquiridas PC_AE2 e PP1_AE2, elementos integrantes da equipa de coordenação do projeto de intervenção, apresentam uma visão antagónica à da entrevistada PP2_AE2, participante voluntária do projeto.

Em completa consonância com o descrito no projeto de intervenção, os discursos das participantes PC_AE2 e PP1_AE2 evidenciam uma verdadeira harmonia. A PP1_AE2 ao mencionar que a “supervisão é muito diferente da intervenção” corrobora a perspetiva da participante PC_AE2 que reproduz uma confrontação entre os conceitos de supervisão e de intervenção. A conceção de supervisão pedagógica, pela PC_AE2, é definida como a possibilidade de “assistir a uma aula”, “com colegas que nos permitem essa proximidade”, para que possa, “mais no sentido de avaliar, (...) dar uma sugestão (...)”. Complementa, ainda, que a conceção de SVP colaborativa não corresponde a um conhecimento do seu domínio. Analogamente, a PP1_AE2 refere que “supervisão é para avaliar o outro”, mostrando desconhecimento pela supervisão colaborativa.

Este entendimento da “supervisão como uma avaliação” (PP1_AE2), por parte dos elementos pertencentes à coordenação do projeto, enquadrado “numa perspetiva prescritiva da Supervisão” (Vieira, 2006, p. 11), transportam-nos para a ideia de que, por ação dos pressupostos avaliativos, para alguns professores permanece a “conotação de fiscalização no sentido de controlo e avaliação do desempenho profissional” (Pedras & Seabra, 2016, p. 294).

Nesta senda, importa remetermo-nos, também, à abordagem efetuada ao sentimento dos docentes do AE1 relativo à supervisão. A entrevistada PC_AE1 expressa que não se verifica uma conotação negativa associada à supervisão. “Tudo está desconstruído completamente. A não ser que haja algum colega, (...) que tenha chegado (...). Mas, na grande maioria, não há (...)” (PC_AE1). Complementa, no entanto, que podem manifestar que “Não gostam da palavra, (...) porque faz lembrar a ADD (...)” (PC_AE1), mas quanto ao processo supervisivo “associam-no à partilha e à colaboração” (PC_AE1). Numa opinião divergente, partilha a PP1_AE1 que “Ainda há...” algum medo associado à supervisão, posicionamento esse que procura desconstruir, transmitindo aos colegas de profissão que irão lecionar uma “aula normal e a pessoa que está a supervisionar, (...) é simplesmente para depois refletirem” (PP1_AE1). Acrescenta que transmite que “ninguém está para classificar ninguém. (...) Estamos ali para refletir em conjunto, (...) para aprender umas com as outras” (PP1_AE1), retratando as palavras de Vieira (1993) que defende entender a supervisão como uma forma de “monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (p. 28).

Retomando a temática da conceção de supervisão por parte das entrevistadas do AE2, importa aludir ao facto de que as constatações supramencionadas nos transportam, pois, para o facto de que o contexto atual da ADD, em termos legislativos, desencadeia, em alguns docentes, a ideia de associação entre a prática de observação de aulas e a prática de supervisão mais formal, provocando os sentimentos anteriormente expressos e a dubiedade entre os conceitos de supervisão e avaliação. A clareza dos conceitos fica posta, portanto, em causa, não havendo a devida compreensibilidade relativa à pretensão da avaliação enquanto ação que procura “certificar a competência do professor para o exercício da actividade profissional” (Moreira, 2009, p. 252) e à finalidade da supervisão “enquanto processo de crescimento e desenvolvimento profissional, centrado na melhoria da ação e do desempenho profissional” (*ibidem*, p. 252).

Seguidamente, abordamos o posicionamento das entrevistadas PC_AE2 e PP1_AE2 no que respeita à conceção de intervisão, pela comparação já mencionada com a supervisão. Neste sentido, refere a participante PP1_AE2 que “intervisão é nós conseguirmos aprender com o outro, aprender sem julgar, sem avaliar (...)”. Consiste em “observar as aulas uns dos outros” (PC_AE2), “para aprendermos outras formas de ensinar, (...) outros tipos de relação com

alunos (...)" (PP1_AE2), por forma a "melhorar" a prática pedagógica (PC_AE2). Tais aceções encontram-se na mesma linha de ideias da abordagem ao conceito de intervisão presente no projeto de observação de pares do AE2, na medida em que é exposto que este assume um carácter formativo, através da "observação colaborativa de aulas entre pares"¹⁷, cujo efeito se prevê na transformação das práticas pedagógicas, com a finalidade última de proporcionar a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Todas as constatações apresentadas aparecem indissociáveis daquilo que nos diz Rodrigues et al. (2019), dado que evidenciam a intervisão enquanto conceção que surge na literatura como uma forma de atuação potencializadora de momentos de partilha, em que a finalidade última consiste em encontrar soluções para as complexidades emergentes da prática pedagógica, recorrendo à colaboração entre colegas docentes, e, igualmente, como uma estratégia orientadora da ação docente sustentada no trabalho colaborativo no espaço sala de aula e na observação de pares, objetivando a mudança, a inovação e o melhoramento do conhecimento científico e didático-pedagógico, por meio da partilha de conceções e princípios. Em suma, os posicionamentos das entrevistadas PC_AE2 e PP1_AE2 encontram-se alinhados com o pensamento de Salgado et al. (2016), que reconhecem as práticas de intervisão como uma "aprendizagem ativa e de autorregulação, conducentes a uma melhoria das suas práticas pedagógicas" (p. 877). Ainda que consideremos que o espaço semântico da palavra supervisão comporta e abarca estas conceções de intervisão, compreendemos que as reservas que muitos docentes evidenciam em relação à própria palavra de supervisão, e a necessidade de evitar resistências e possíveis mal-entendidos, podem aconselhar, como foi feito neste caso, a adoção do termo intervisão como diferenciador.

Sem esquecimento, retomamos a visão da entrevistada PP2_AE2 que, constituindo-se como elemento participante do projeto de observação de pares do AE2, não tece qualquer referência ao conceito de intervisão e expõe que a sua conceção de SVP colaborativa corresponde a uma "partilha de experiências, de saberes, de lidar com os alunos". Reforça que, essa partilha, por vezes, é feita "sem ver e, assim, a ver é muito mais fácil (...) de percebermos o que (...) o outro faz" (PP2_AE2). Sem qualquer ideia preconcebida e sem

¹⁷ Fonte: Projeto de observação entre pares do AE2 (não identificado, de modo a evitar o possível reconhecimento secundário dos participantes no estudo).

qualquer influência do plano de intervenção, a aceção da participante PP2_AE2 remete-nos para uma visão da SVP colaborativa que assenta no princípio de que os docentes constroem conhecimento através da interação com os seus pares, o que evidencia a conciliação entre supervisão e colaboração (Alarcão & Canha, 2013).

Cumprido, no entanto, retomar o discurso da entrevistada PP1_AE2, na medida em que, apesar de defensora da intervenção e detentora de uma visão mais fiscalizadora da supervisão (Alarcão, 2020), ao referir-se à supervisão como uma prática avaliativa, não “para dar uma nota, mas (...) para [que] (...) o outro colega (...) até se modifique, (...) ou que tenha alguma aprendizagem”, posicionamento este revalidado pela entrevistada PC_AE2 ao referir que “uma supervisão poderá ser mais numa visão crítica daquilo que estamos a ver, crítica construtiva (...)”, denota alguma validação da dimensão formativa da supervisão (Alarcão & Tavares, 2010) e faz-nos perspetivar uma “deslocação da preocupação com a avaliação e a inspeção para a função de facilitação do desenvolvimento profissional” (Oliveira-Formosinho, 2002b, p. 13-14).

Retomando a análise efetuada aos projetos de observação de pares, parece-nos inegável a atribuição de relevância aos moldes em que estes foram aceites. A implementação do projeto de observação de pares do AE1, embora determine o envolvimento de todos os docentes, “Foi bem aceite (...)” (PC_AE1), não corroborando a visão de Boavida e Ponte (2002), quando defendem que a imposição, por não ser bem recebida, é adversa ao impulsionamento e ao estímulo no que concerne às dinâmicas dos professores com os seus pares.

De maneira oposta, o projeto de observação do AE2 ao apresentar-se com carácter voluntário exigiu “toda uma etapa (...) de motivação dos colegas para se envolverem no plano” (PC_AE2). Visto de “princípio com muita desconfiança, porque ligavam intervenção a supervisão e as pessoas andam muito preocupadas e ligadas à avaliação de desempenho, à carreira docente, aos escalões (...), estavam a ver [o projeto] (...) como um obstáculo” (PC_AE2). Nesse sentido, contribuiu para o acolhimento do projeto uma explicação referente ao facto de que “a mesma pessoa que ia ser observada, ia depois observar quem a observou, e, portanto, isso deu logo uma ideia de equidade” (PC_AE2), convergindo com a ideia de que a supervisão horizontal e colaborativa pressupõe um trabalho em conjunto, numa posição de igualdade (Boavida & Ponte, 2002). Concisamente, importa esclarecer que

as constatações mencionadas nos remetem para o que mencionam Alarcão e Roldão (2008), ao defenderem que apesar das novas tendências das práticas supervisivas, assentes na dimensão horizontal, colaborativa e reflexiva, ainda se revela uma certa resistência no sistema de ensino em Portugal à sua implementação. A adoção de práticas assentes na participação voluntária e na reciprocidade da observação, parece, nos casos analisados, ter sido chave para desbloquear, ao menos em parte, essas resistências. O individualismo que demarca a pouca abertura para a prática da partilha (Fullan & Hargreaves, 2001) e a falta de formação dos profissionais docentes na área da supervisão (Pereira, 2012), de facto, constituem-se como verdadeiras barreiras condicionantes ao desenvolvimento de uma aprendizagem, no sentido de formação contínua, que se quer conjunta e dinâmica (Fullan & Hargreaves, 2001).

Nesta sequência de ideias, apraz-nos fazer referência ao que menciona a participante PC_AE1 quando diz que o que “faz falta é toda a gente compreender o cerne da questão, (...) que a supervisão é para agente aprender. Uns com os outros (...)”. Perceber que a observação, detentora de uma capacidade estimuladora da mudança (Reis, 2011), tornará possível um exercício conjunto de reflexão que viabilizará a orientação e o acompanhamento das mudanças de todos os docentes envolvidos no processo. A investigação evidencia, portanto, que, no decorrer das práticas supervisivas entre pares, existe uma falta de entendimento respeitante ao questionamento e ao *feedback*, enquanto dinâmicas reflexivas da supervisão (Alarcão & Roldão, 2008).

Assim, procedendo à análise do aspeto correspondente aos momentos de pós-observação, segundo a coordenadora PC_AE1 é onde “falta dar o salto”. Nesta linha de pensamento, revela a entrevistada PC_AE1 que a tendência é de descrever, acrescentando que “É muito difícil refletir sobre uma aula que nós observámos, sem incluir um juízo de valor, ou sem incluir uma descrição” (PC_AE1). No decorrer de uma formação de curta duração, esta temática foi, precisamente, alvo de exercício. Realizar que o “objetivo da supervisão é (...) pensarmos (...)” (PC_AE1), e apreender em que medida o que foi observado “contribuiu para o meu desenvolvimento profissional” (PC_AE1), posicionamento que coincide com a necessária atitude de questionamento, conforme Zeichner (1993), por forma a que os docentes se interroguem “porque estão a fazer o que fazem” (p. 19), é algo que ainda não se verifica com muito rigor nas práticas dos participantes envolvidos nos projetos de

observação entre pares do AE1 e do AE2. As práticas reflexivas evidenciam-se ainda “como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele” (Roldão, 2000, p. 17), refletindo-se a necessidade de trabalhar o reconhecimento da reflexão como “dimensão de produção de conhecimento” (Mouraz et al., 2016, p. 35).

Não obstante, a valorização atribuída à colaboração entre pares por parte das entrevistadas no presente estudo revela o quanto esta é “fundamental” (PP2_AE2), “determinante” (PC_AE1) e “excelente” (PP1_AE2). O pensamento de “Ninguém consegue sozinho” (PC_AE1), aliado à presença da imagem de “dou aulas de porta aberta”, transpõem-nos para o que defendem Fullan e Hargreaves (2001) relativamente ao facto de não progredirmos de forma isolada, mas, sim, por intermédio das relações estabelecidas e através do desenvolvimento de laços que viabilizem a consolidação das aprendizagens e da transformação/evolução (Day, 2001). A investigação transmite-nos que a colaboração é vista como uma das possibilidades para superar as adversidades experienciadas pelos docentes nas suas práticas pedagógicas (Mouraz et al., 2016).

“Colaboração é quando (...) trabalhamos em conjunto” (PC_AE2), é a noção de estarmos “sempre a aprender uns com os outros” (PP1_AE2), considerando que “evoluímos com a partilha de saberes, de dinâmicas, de relação, de tudo” (PP1_AE2). Estes posicionamentos fazem-nos recordar e remeter para as palavras de Tassoni (2000), ao referir que o saber provém das “interações sucessivas entre as pessoas, a partir de uma relação vincular, (...) e é através do outro que o indivíduo adquire novas formas de pensar e agir e, dessa forma apropria-se (ou constrói) novos conhecimentos” (p. 6), reconhecendo que, graças à reciprocidade e ao equilíbrio de poder, a colaboração na supervisão se desenvolverá através de práticas de observação de aulas entre pares, da comunicação dialógica, da averiguação de estratégias de ensino e da prática reflexiva (Alarcão & Canha, 2013).

Contudo, as participantes do AE1 revelam que “há colegas que (...) não gostam tanto” (PP1_AE1), que são “um bocadinho, ainda, resistentes à mudança, à inovação... À colaboração não tanto. À colaboração não” (PC_AE1). A constatação da existência de alguma reserva quanto à aceitação da mudança retrata, não só, a ausência de formação na área (vide Anexo 3 – Caracterização dos participantes nas entrevistas, p. 229), como também as inseguranças sentidas na partilha de práticas de ensino – estratégias e métodos –, o clima

que se verifica no sistema de ensino português e, ainda, a dificuldade em desenvolver relações interpessoais com os pares, de carácter genuíno e verdadeiro (Araújo, 2012; Forte, 2009; Pereira, 2013; como citados em Pedras & Seabra, 2016).

Paradoxalmente, a entrevistada PP2_AE2 refere que consegue praticar a colaboração entre pares, porque “felizmente, tenho colegas que permitem. Temos um relacionamento que nos permite essa partilha”. Tal evidência atesta uma transição do “eu solitário” para o “eu solidário”, como nos demonstram Sá-chaves e Amaral (2000).

Se atentarmos à motivação para esta envolvimento, à motivação para a participação em projetos de supervisão/intervisão, não se resumindo, apenas, ao facto de se constituir como um desafio e o gostar de coisas novas (PC_AE2), considera-se a oportunidade para momentos de partilha (PP2_AE2) e para o desenvolvimento de aprendizagem (PP1_AE2). Acima de tudo, a motivação associada ao sentimento de que a “colaboração é a chave”, reporta-nos para a visão de Hargreaves (1998), ao defender que “um dos paradigmas mais promissores que surgiram na idade pós-moderna é o da colaboração” (p. 277). Sem demérito de todas as motivações mencionadas, por excelência evidencia-se pela entrevistada PP1_AE1 o espírito de quem tem “muito ainda que aprender”, numa revelação do quanto adora a sua profissão e de que são os seus alunos que promovem a sua capacidade de adaptação e evolução. “Eu quero evoluir” (PP1_AE1) espelha a conceção de que o desenvolvimento profissional docente parte de uma vontade própria, numa procura de (re)construção de conhecimento, que evidencia a consideração pelo investimento pessoal e o comprometimento com a profissão (Alarcão & Canha, 2013).

Pela envolvimento na participação dos projetos de observação de pares, impera entender de que forma essa participação poderá ter alterado a forma como os docentes ensinam. Ainda que a maioria das participantes revelem que se aperceberam e notaram a promoção de alterações nas suas práticas pedagógicas, não conseguiram, no entanto, proceder a uma descrição dessas mesmas mudanças. Importa, neste caso, assinalar que no discurso das inquiridas se verificam considerações como “Íamos ver os exemplos uns dos outros e adaptávamos à nossa realidade” (PC_AE1) e “eu utilizo se assim o entender, ou não utilizo se eu não o entender” (PP1_AE1), ao referir-se às partilhas no CoPV. Estes comentários refletem, apenas, uma utilização, uma transposição direta das dinâmicas/exemplos

observados para as suas próprias ações pedagógicas. Assim, considerando que a prática da SVP pressupõe e estimula o progresso dos profissionais docentes, em virtude do questionamento da realidade educativa e da dimensão reflexiva que lhes é incutida, suscitada (Alarcão & Roldão, 2008), nas constatações das inquiridas, supra elencadas, não se confirma, pois, esta postura reflexiva e a assunção de práticas alicerçadas na “análise e reflexão do seu próprio ensino ou do ensino praticado pelos seus colegas” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 121). Assim, a competência reflexiva (Perrenoud, 2002) apresenta um desenvolvimento condicionado e, conseqüentemente, o sucesso da reflexão poderá ficar por alcançar.

Contrariamente, a entrevistada PC_AE2, apesar das constatações relativas à perceção da aplicabilidade de estratégias e dinâmicas pedagógicas semelhantes em áreas disciplinares diferentes, não considera, não crê na repercussão da participação do projeto naquela que é a sua forma de ensinar. Reflete-se neste posicionamento a fase inicial em que se encontra o projeto do AE2 e a necessária evolução no que respeita à envolvência e à perceção de que “a supervisão é uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 6).

Nesta sequência de ideias, apuram-se algumas discordâncias no que respeita à potencialidade da supervisão enquanto motor facilitador do envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.

No discurso das participantes do AE1 verifica-se, por um lado, a coordenadora PC_AE1 hesitante, mas opinante de que a supervisão poderá facilitar, e, por outro lado, a participante PP1_AE1 que considera que a supervisão facilita imenso o envolvimento dos alunos.

Em contrapartida, no AE2 salienta-se que a coordenadora PC_AE2 “para já” não perceciona essa potencialidade advinda da prática supervisiva, tal como a participante PP1_AE2, concordando e corroborando a participante PP2_AE2 ao referir que “se fosse uma coisa que acontecesse... (...) Mais vezes, (...) talvez tivesse um impacto maior”. Tais posicionamentos transportam-nos para o campo da possibilidade, mas que ainda não se pode constatar. No estudo em decurso não se pode, portanto, confirmar que a prática da SVP promove transformações a nível individual e que abrangem os alunos, os pares e a Escola, enquanto instituição educativa aprendente (Alarcão & Roldão, 2008).

Regista-se, ainda, que nos discursos das inquiridas é possível verificar a presença de um certo equívoco entre os momentos “em si mesmos” de supervisão, no decorrer da ação, e os efeitos que esses momentos poderão provocar no processo de ensino e aprendizagem. Esta conceção ambígua poderá advir de um dos obstáculos da supervisão, conforme já abordado, que consiste na sentida carência na formação dos docentes na área da SVP (Pereira, 2012).

Relativamente aos impactos da participação em projetos de supervisão na relação pedagógica que os docentes estabelecem com os alunos, as coordenadoras PC_AE1 e PC_AE2 não percecionam, de todo, esse reflexo, enquanto as participantes PP1_AE1, PP1_AE2 e PP2_AE2 entendem que poderá contribuir, na medida em que poderá não mudar “muito a relação pedagógica com os (...) alunos, mas contribui para essa mudança” (PP1_AE1), no sentido de ser “mais uma coisa que ajudou a que o relacionamento fosse bom” (PP2_AE2). Expressa, nessa sequência de ideias, a PP1_AE2 que essa influência foi sentida não no decorrer da ação, mas, sim, subsequentemente.

De notar que tais perceções são manifestadas, “porque é tudo muito novo” (PC_AE2) e “porque foi muito pouco tempo” (PP2_AE2). Nesta linha de ideias, importa expor e valorar o mencionado pela coordenadora PC_AE1 ao partilhar que os docentes do AE1 aprendem “muitas vezes, atenção, em contexto informal da supervisão”, reportando-nos para as palavras de Oliveira-Formosinho (2002b), ao defender que a supervisão “deve ser vista não simplesmente no contexto de sala de aula, mas no contexto mais abrangente da escola, como lugar e tempo de aprendizagem para todos” (p. 218).

Numa tentativa de descrever aquelas que foram as mudanças sentidas, as participantes que as conseguiram identificar expressam que, do exercício de reflexão desenvolvido no momento posterior à ação, foi possível: analisar a forma como não se deve trabalhar com os alunos (PP1_AE1); observar e replicar na própria ação docente que corrigir os comportamentos dos alunos de forma não tão brusca, “funciona melhor” (PP1_AE2); e, aprender e transpor para a prática pedagógica a forma como os seus pares observados interagiam e se relacionaram com os alunos (PP2_AE2).

É, pois, importante analisar que são apenas referidas transformações advindas de momentos observados, mas nunca de momentos em que tenham sido observadas, isto é, em que tenham assumido o papel de observadas. Esta constatação faz-nos colocar em questão “o

desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 19) e a existência de momentos posteriores à observação de aulas profícuos. A ausência desses momentos, na opinião de Vieira e Moreira (2011), anula “a co-responsabilização dos actores nas tarefas que a observação implica. Ao fazê-lo, estamos também a reduzir a sua fiabilidade, na medida em que apenas o juízo do observador é colocado em jogo” (p. 31).

D. Relacionar, na perspectiva dos professores envolvidos no estudo, as oportunidades de reflexão, enquanto parte integrante da supervisão entre pares, com os potenciais efeitos na relação professor-aluno

Advinda do processo supervisivo entre pares, a capacidade reflexiva vista como uma oportunidade de análise das práticas pedagógicas visa, não só, a construção de conhecimento (Alarcão & Roldão, 2008), como também a melhoria da ação docente (Salgado et al., 2016).

Assente nesse princípio, procurou-se entender de que forma poderia estar relacionada a dimensão reflexiva com os possíveis impactos na relação entre professor e aluno, aspeto que já tem estado patente nas respostas aos objetivos anteriores, mas que aqui focalizamos em particular.

Com esse intuito, num primeiro momento, importa expor que, de acordo com a análise dos projetos de observação de pares do AE1 e do AE2 (vide Quadro 7 – Análise dos projetos de observação de pares, p. 98), é possível verificar que ambos os projetos apresentam um modelo organizativo cuja estrutura prevê três momentos: a pré-observação, a observação e a pós-observação, conforme Vieira (1993). O projeto de observação entre pares do AE2 especifica que o passo respeitante à pós-observação corresponde a uma reunião, com carácter de reflexão, entre o observador e observado, na qual se aborda o momento observado, analisam os dados recolhidos e se preenche o formulário de monitorização *online*. Identicamente, o projeto de observação de pares do AE1 evidencia informação no campo referente ao tipo de registo efetuado, que elucida sobre o pós-observação consistir num momento dialógico e de reflexão, de análise dos dados recolhidos, assente em princípios de horizontalidade e de colaboração (Gaspar et al., 2012), nos quais se abordam temas como os

benefícios da observação e o respetivo contributo para o desenvolvimento profissional (Pereira, 2012).

Seguidamente, através das entrevistas realizadas, é fundamental perceber se as intenções apresentadas nos projetos, e que confirmam as perspetivas dos autores mencionados, se verificam na prática, já que se revelam como a oportunidade para concretizar se a reflexividade promove efeitos na relação professor-aluno.

Atentando à divulgação da prática reflexiva, na medida em que se apresenta como uma das condições para o sucesso da observação de aulas (Reis, 2011), no AE1, a reflexão de cada par de observador e observado, resultante do momento pós-observação, é registada no formulário para esse fim, e o “documento (...) é partilhado com todos...” (PC_AE1), no canal de CoPV, no *MS Teams*, sendo assumido como um registo reflexivo que objetiva a comunicação contínua e a dimensão formativa entre os docentes (Vieira & Moreira, 2011).

Nesta sequência de ideias, e especificamente neste momento, importa, pois, refletir sobre quem controla o que é reportado, em que formato e a quem (McMahon et al., 2007), ao que Gosling (2002) denomina por “confidentiality” (como citado em McMahon et al., 2007). Isto porque, considerando que a forma como o processo de observação de pares é organizada pela respetiva coordenação de departamento tem um manifesto impacto (Gosling, 2002), se olharmos à decisão da coordenação do projeto de observação de pares do AE1 em partilhar o documento de reflexão com toda a comunidade de professores, suscita-nos questionamentos como: Será desejável que assim seja? Não poderá tal decisão limitar a autenticidade das práticas observadas?

Neste sentido, o facto de o documento de reflexão ser partilhado com todos poderá colocar em causa a autenticidade das informações, na medida em que viabilizará que sejam suscitadas preocupações relativas à sujeição de julgamentos e juízos de valor (McMahon, 2007). Como referem McMahon et al. (2017), a informação, por si só, é sinónimo de poder. Um poder específico, que pelo desejo de ficar bem visto nas exposições escritas acedidas pelas entidades superiores, poderá sobrepor-se à autenticidade da reflexão – sendo o que mais importa em todo o processo de observação (*ibidem*).

Se se considerasse a hipótese de o docente observado controlar o *fluxo de dados* (McMahon et al., 2007) resultante da reflexão – já que se apresenta como um fator essencial do processo de observação (*ibidem*), possivelmente estaríamos perante um incentivo ao efetivo desenvolvimento profissional e à real melhoria do ensino, através da ajuda dos colegas de profissão (*ibidem*). Desta forma, não se temeria o julgamento, o juízo de valor. Tal como nos diz Cosh (1998), ninguém é qualificado o suficiente para fazer juízos de valor sobre a prática pedagógica dos seus pares (como citado em Gosling, 2002). Almeja-se, pois, que no processo de observação de pares os participantes estejam orientados para alcançar a compreensão (Habermas, 1984, como citado em Gosling, 2002) e, nesse sentido, é necessário que a confidencialidade seja assegurada (Gosling, 2002).

Por outro lado, no AE2 é previsto, de acordo com a análise do respetivo projeto de observação de pares, que o tratamento e a devida divulgação dos resultados seja efetivado pela equipa de coordenação, no fim de cada semestre, não especificando, contudo, a que público se destina essa comunicação, nem em que parâmetros será efetuada.

Conforme já abordado anteriormente, importa retomar que por ser “muito difícil refletir (...), sem incluir um juízo de valor, ou sem incluir uma descrição” (PC_AE1), apresenta-se como necessária uma evolução nesse sentido, “dar o salto”, conforme nos diz a coordenadora PC_AE1, no que respeita aos momentos de pós-observação. E, de facto, é preponderante que se abandone o “discurso banalizado” no que respeita à prática reflexiva (Esteves, 2010, como citado em Mouraz et al., 2016), na medida em que, por vezes, se recorre ao conceito de reflexão sem que esta se pratique na sua verdadeira essência.

Transmite-nos a PC_AE1 que, na sua ótica, há que apreender que o objetivo da supervisão consiste em entender que a reflexão envolve as duas posições assumidas: a de observador e a de observado, o que nos remete para as palavras de Nóvoa (1997), ao defender que nas experiências de partilha, promotoras de uma formação mútua, os docentes são solicitados a desempenhar, simultaneamente, as diferentes funções: a de formador e a de formando (como citado em Ribeiro, 2012). Defende a entrevistada PC_AE1 que, enquanto observador o questionamento remete-se ao contributo para o desenvolvimento profissional, o que foi aprendido e as mais-valias do momento; por outro lado, enquanto observado a atitude

reflexiva obedece a parâmetros referentes ao que suscita uma autoanálise promotora de melhorias, ou, em contrapartida, que promovam a continuação de dinâmicas e estratégias bem-sucedidas. Impera, pois, efetivar-se uma atitude questionadora da realidade observada, tal como das suas próprias práticas. A entrevistada não se referindo, todavia, ao entendimento de quais os modos de fazer supervisão e à importância das abordagens e dos focos assumidos nos momentos de reflexão (Zeichner, 2005, como citado em Mouraz et al., 2016), manifesta um verdadeiro entendimento da observação enquanto dinâmica impulsionadora da mudança (Reis, 2011), sustentada na observação mútua e na partilha entre pares (Salgado et al., 2016) e evidencia, claramente, uma capacidade de reflexão e uma postura de questionamento indispensáveis à construção de conhecimentos e ao desenvolvimento de competências (Schön, 2000).

Dando continuidade à análise, expõe-se que na investigação em decurso não se conseguiu, por parte dos professores envolvidos no estudo, uma descrição detalhada sobre os efeitos gerados pelo exercício reflexivo na relação professor-aluno, apesar do esforço desenvolvido para alcançar esse fim, dentro das capacidades enquanto entrevistadora de primeira viagem.

Corroborando a informação presente na análise dos projetos, através da qual é perceptível o quão recente é a implementação dos mesmos, a entrevistada PC_AE2 partilha que por ser “muito cedo”, “para já, (...) ainda não é visível” o contributo da prática reflexiva na relação entre professor e aluno.

Complementando a já mencionada partilha da entrevistada PC_AE1, enquanto coordenadora do projeto do AE1, expomos que se reporta, mais especificamente, a uma exemplificação de um momento de autorreflexão, decorrente de uma supervisão mais informal, através do qual foi possível adequar a sua ação no decorrer da própria ação, visando transmitir um sentimento de tranquilidade aos alunos (PC_AE1). Analisando esta prática de autoanálise, em que se denota uma autorreflexão na ação (Schön, 1983) e a concretizam de correções, no decorrer da ação (Perrenoud, 2002), torna possível percecionarmos a dimensão reguladora da supervisão a acontecer. Implicitamente, associa-se ao trabalho colaborativo desenvolvido no âmbito da observação de aulas entre pares (Carneiro, 2014), proporcionado pelo envolvimento e confiança recíproca (Salgado et al., 2016) e pelo “reconhecimento e o respeito mútuos entre os docentes, pares de profissão (Alarcão & Roldão, 2008, como citado

em Mouraz & Pinto, 2021, p. 49). Complementarmente, reforça-se que, enquanto mecanismo de auto-supervisão e auto-aprendizagem, reflete um cuidado e uma preocupação em produzir e partilhar conhecimento, vinculando a escola como uma organização, não só, aprendente, como também, reflexiva (Alarcão & Roldão, 2008).

Na mesma linha de ideias, a inquirida PP1_AE2 remete-nos para uma postura mais individual, uma vez que se reporta a um discurso na primeira pessoa do singular: “eu observei, analisei e registei” (PP1_AE2). Não se torna, portanto, evidente uma reflexão conjunta e partilhada, que possa ser promotora de apoio e encorajamento, promotora de sugestões e recomendações, naquele que é o papel regulador da supervisão (Alarcão & Roldão, 2008). Porém, assume que melhorou, não só, a sua prática, como lhe foi possível melhorar “um bocadinho a relação” (PC_AE2). Tal evidência reflete as transformações advindas da prática de intervenção pedagógica, determinada no projeto do AE2, na medida em que é perceptível uma “aprendizagem ativa e de autorregulação” (Salgado et al., 2016, p. 877), que proporcionou a melhoria das práticas pedagógicas (*ibidem*) e, ainda que ligeiramente, da relação professor-aluno.

Pelos discursos das entrevistadas PP1_AE1 e PP2_AE2, nas tentativas de descrição dos efeitos gerados, podemos aferir reflexos do trabalho colaborativo, através dos quais, numa redução do isolamento dos profissionais docentes, foi possível desenvolver aprendizagens e promover a mudança (Day, 2001), contudo, distinguem-se as perceções quanto à extensão dessas transformações à relação pedagógica estudada, entre professor e aluno.

A inquirida PP1_AE1, manifestando competência reflexiva (Perrenoud, 2002), ao partilhar que definiu o foco da supervisão - no momento de pré-observação, em que a opção recaiu sobre a relação pedagógica associada à “questão da aprendizagem” e não ao “relacionamento interpessoal”, refere que no momento pós-observação abordaram a temática e perceberam “ambas que a forma de trabalhar tem que ser diferente” (PP1_AE1), considerando que a observação foi efetuada entre áreas disciplinares diferentes.

Importa expor que, a entrevistada PP1_AE1 no seu discurso alude ao facto de existirem “colegas que não (...) iriam permitir” uma supervisão com este foco e que, nesse sentido, “a relação pedagógica nunca irá ser alterada”. Tal constatação espelha, pois, o individualismo e a falta de abertura (Fullan & Hangreaves, 2001), demonstrando a perspetiva de Perrenoud

(2002), quando menciona que é possível lecionar “uma vida” ao lado de um colega de profissão e não conhecer como desenvolve a sua prática docente e qual é a sua concepção de pedagogia.

Por sua vez, a entrevistada PP2_AE2, retratando a relevância dos dois papéis desempenhados, o de observador e de observado, numa demonstração da “co-responsabilização dos actores nas tarefas que a observação implica” (Vieira & Moreira, 2011, p. 31), procura mostrar a postura questionadora entre as intervenientes, espelhando a presença do trabalho colaborativo, a existência de uma relação dialógica e a verificação de um “clima construtivo” (Stronge, 2010), na medida em que os momentos de discussão e reflexão conjunta lhes permitem a desconstrução de determinadas convicções. Relativamente aos concernentes reflexos na relação professor-aluno, menciona que a temática é abordada, especifica que dialogam “sobre o modo de estar e de falar com os alunos e, ainda, expõe que foi, na sua ótica, um dos aspetos “mais importantes na observação das aulas” (PP2_AE2). Contudo, pelo seu discurso não se percebe quais os efeitos gerados pelo denotado exercício reflexivo, na relação entre professor e aluno.

Se, correlativamente, atentarmos àquela que poderá ser a perceção das entrevistadas sobre a contribuição das ações reflexivas e de autoanálise para a melhoria da relação pedagógica, revelam-se dois pontos de vista diferentes.

No AE1, a entrevistada PC_AE1, que considera que a “relação pedagógica do professor com o aluno depende, diretamente, do próprio aluno, da relação que ele tem com a turma e do ambiente que está na sala” (PC_AE1), revela que a “perspetiva de fora” (PC_AE1), pelos olhos do observador, e as possibilidades de reflexão que daí advêm são consideradas, não só, importantes, como funcionam, na medida em que promovem determinadas transformações na sua prática pedagógica (Alarcão & Roldão, 2008). Por sua vez, na ótica da inquirida PP1_AE1, sem explicitar uma prática reflexiva, a supervisão contribui para tudo, para o “relacionamento interpessoal, entre professor-professor, professor-aluno” e, inclusive, “para a questão das aprendizagens fluírem e das competências e da interdisciplinaridade”, determina “uma melhoria da relação”, contribuindo para que a relação pedagógica se estabeleça efetivamente. Expressa, no entanto, a preocupação relativa a “se a aprendizagem (...) é feita com qualidade, ou não, e se o relacionamento interpessoal,

também, é feito com qualidade, ou não” (PP1_AE1), refletindo as palavras de Sprinthall e Sprinthall (1993), quando nos diz que “a qualidade da relação interpessoal entre o professor e os alunos tem, de facto, um impacto em muitas facetas da interação na sala de aula e em relação ao grau de aprendizagem real do aluno” (como citado em Vieira, 2000, p. 39).

Nesta sequência de ideias, deparamo-nos com a dificuldade e complexidade de traduzir as percepções das participantes em mudanças tangíveis.

É, nesse sentido, possível retornar à ideia de que a tendência, no que respeita às “dificuldades” atribuídas à interação entre professor e aluno, se edifica na culpabilização ora do aluno, ora do professor, ou mesmo da própria relação. Entre a disposição do professor para “se dar” aos alunos e o interesse e disponibilidade do aluno para aprender é essencial que se verifique um equilíbrio – pela prática do diálogo –, para que, efetivamente, a relação pedagógica se estabeleça com qualidade e se encontre o ambicionado caminho para o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Em contrapartida, no AE2 não é sentido o contributo das práticas reflexivas e de autoanálise na melhoria da relação pedagógica. Do discurso da participante PP1_AE2 entende-se que a abordagem à temática é “pontual” e, embora pelo discurso da inquirida PP2_AE2 se denotem momentos de autoanálise e de diálogo/reflexão sobre a temática, resultantes da “(auto)aprendizagem sustentada entre pares” (Salgado et al., 2016, p. 877), as evidências na melhoria da relação pedagógica são inexistentes. Corrobora com estas percepções a coordenadora PC_AE2, declarando com toda a convicção que não é possível verificar uma melhoria na relação pedagógica pelo contributo das reflexões desenvolvidas. Revela, porém, que nos momentos de observação, embora se pretenda uma “aula normalíssima” (PC_AE2), poderão existir certas tendências no “cuidado no desenvolvimento da aula”, o que promove que se percecionem docentes “mais disponíveis para os alunos”. De facto, a estratégia de observação não se constitui como um processo neutro (Gosling, 2002). É, sim, sujeito às mais diversas influências, das presenças pronunciadas, das circunstâncias, dos métodos de observação escolhidos e, inclusive, daquilo que o observador pode transferir para todo o processo (*ibidem*). O interesse será, portanto, que a observação de pares ocorra num ambiente autêntico, passível de promover momentos observados sem distorções e fiéis à

realidade, em detrimento de momentos sujeitos ao desejo natural da maioria dos professores verem as suas participações serem validadas e reconhecidas pela instituição na qual se encontram inseridos (McMahon, 2007). O imperativo deverá consistir, de facto, na seriedade e fiabilidade dos momentos observados.

Neste sentido, apesar da desenvolvida prática de intervisão pedagógica entre pares (Salgado et al., 2016) no AE2, verifica-se, ainda, a presença de alguma insegurança na partilha (Pedras & Seabra, 2016), que não permite o sucesso da reflexão na sua plenitude. Para que esse sucesso fosse verdadeiramente alcançado, ao encontro do que nos diz Dewey (1993), seria necessário que não se evidenciassem comportamentos contrários ao espírito aberto, capazes de aceitar críticas e concordar com mudanças necessárias à ação docente (como citado em Zeichner, 1993), em prol do desenvolvimento profissional docente (Day, 2001) e do sucesso do processo de ensino e de aprendizagem que, de acordo com NeSmith (2003), acontece associado à relação professor-aluno.

A libertação do receio da exposição – incluindo de possíveis fraquezas –, o sentimento de maior confiança e abertura ao processo pode ser alcançado se introduzidas alterações ao projeto de observações de pares. Para além de ser necessário que se verifiquem as condições essenciais para uma verdadeira reciprocidade, confiança mútua, equidade e respeito entre observador e observado (Gosling, 2002, como citado em McMahon, 2007), a possibilidade de ser o observado a deter o poder de gerir e orientar o processo de observação poderá instituir-se como um efetivo aliado à mudança na forma como é assumida a participação nos mesmos (McMahon, 2007). Sobretudo, o poder no que respeita ao controlo total do que acontece à informação resultante da observação e das consequentes reflexões desenvolvidas (*ibidem*).

Assim, os docentes tenderão a procurar a ajuda dos seus colegas, dos seus pares, ao pretenderem melhorar as próprias práticas pedagógicas, tendo em vista a efetiva aprendizagem dos seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

PRINCIPAIS CONCLUSÕES DO ESTUDO

Nesta etapa da investigação, atendendo aos resultados obtidos e considerando os objetivos definidos para o estudo, por forma a entender os efeitos da supervisão entre pares na relação entre professor e aluno, concebemos as conclusões de todo o estudo desenvolvido, procurando dar resposta à problemática de investigação que esteve subjacente a todos os momentos.

Nesta linha de pensamento, cumpre-nos olhar para todo o caminho percorrido, perceber de que forma os objetivos foram cumpridos e proceder a uma exposição daquelas que são as conclusões que derivaram deste percurso, ou relatar, em contrapartida, a ausência das mesmas.

Importa esclarecer que na presente investigação, pelo facto da investigadora não se encontrar a lecionar, para o caminho a ser percorrido foi desenhado um estudo fenomenológico, apoiado numa abordagem enquadrada numa metodologia de natureza qualitativa, uma vez que a finalidade consistiu em conhecer a perceção e a interpretação dos participantes relativamente à realidade vivenciada.

Nesse sentido, através da análise às entrevistas semiestruturadas individuais, realizadas a cinco professores envolvidos em projetos de observação de pares, foi possível perceber a essência das várias vivências, individuais e subjetivas (Coutinho, 2011), do mesmo fenómeno (Creswell, 2010). Reforçamos que, complementarmente, procedeu-se à análise documental dos projetos educativos dos agrupamentos envolvidos no estudo e os respetivos projetos de observação de pares, por forma a sustentar toda a investigação.

Assim, recorrendo ao método fenomenológico e, consecutivamente, assentes numa abordagem descritiva, procurámos compreender o significado da experiência para as pessoas que vivenciaram o fenómeno em estudo, através de uma “descrição compreensiva” do mesmo (Holanda, 2006, p. 371).

Atendendo, então, aos objetivos delineados para o estudo, podemos, neste momento, afirmar que cumprimos o primeiro objetivo definido para a investigação: *identificar que grau de*

importância é atribuído por docentes envolvidos em projetos de supervisão colaborativa à relação professor-aluno.

Não desvalorizando, tal como evidenciado por uma das entrevistadas, que a relação pedagógica, num sentido mais lato, estende-se a todos os intervenientes do processo pedagógico - desde professores a auxiliares de educação -, no contexto do presente estudo consideraram as participantes do estudo que a relação pedagógica corresponde às relações interpessoais (Formosinho, 2001) entre os intervenientes professor e aluno, num sentido mais restrito (Estrela, 1994), bem como aos resultados desses mesmos contactos. Emerge dos discursos das participantes que a relação pedagógica entre professor e aluno se refere a uma relação na qual se preconizam ações que fomentem o cuidado para com o outro, o respeito mútuo, a empatia, a confiança e a consideração pelas emoções e sentimentos (Bertagna et al., 2020).

Num desprendimento progressivo da imagem do professor enquanto detentor do saber (Vieira, 2000), assumindo um papel de alguém que ajuda/potencializa e estimula o aluno na construção do seu próprio conhecimento, na investigação percecionou-se uma preocupação na captação do interesse, na motivação e no envolvimento do aluno no processo de aprendizagem (Siraj-Blatchford et al., 2004, como citado em Pires, 2014), para que, correlativamente, possam ocorrer aprendizagens significativas (Codo & Gazzotti, 1999). Nesta sequência de ideias, a procura do sucesso da relação pedagógica reside na resposta às necessidades individuais - de cada aluno - e coletivas - do grupo turma -, atentando à heterogeneidade que caracteriza o ensino contemporâneo (Lemos, 2018), pelo qual importa proceder a uma caracterização e conjugação de motivações e necessidades e, consecutivamente, integrá-las no processo de ensino, através de opções didático-pedagógicas adequadas.

Assim, e de acordo com as participantes no estudo, a promoção das relações interpessoais que proporcionem a criação de laços, sem que isso afete a autonomia (Veiga & Weiduschat, 2004) e a autoridade (Freire, 1996) dos docentes, operará numa perspetiva de contágio positivo entre relações professor-professor, professor-aluno, aluno-aluno, o que se refletirá no envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Deste modo, cumpre-nos reconhecer que a investigação ditou que os participantes em projetos de supervisão colaborativa entrevistados atribuem à relação professor-aluno uma importância e relevância de grau elevado, uma vez que a consideram essencial, determinante e fundamental para todo o processo de ensino e de aprendizagem.

No que respeita ao segundo objetivo por nós definido, *identificar de que modo os professores participantes consideram que as estratégias pedagógicas desenvolvidas podem potenciar a relação professor-aluno e o envolvimento deste no processo de aprendizagem*, é possível mencionar que, pelas experiências das docentes entrevistadas, a relação professor-aluno é determinantemente influenciada pelas estratégias pedagógicas adotadas na prática docente.

Para a perceção elencada contribuem as preocupações concernentes à colocação do aluno no centro da aprendizagem, enquanto ator do processo de ensino e de aprendizagem (Postic, 2008), e a determinação na prática de um ensino no qual se verifique uma efetiva troca de conhecimentos entre docente e discente (Freire, 1996), desencadeando e concretizando, desta forma, uma participação autêntica do aluno num processo que se almeja *educativo-crítico* (*ibidem*).

Apraz-nos, ainda, expor que, pela grande maioria das participantes, considera-se que o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem se encontra correlacionado com estratégias pedagógicas providas de um carácter mais interativo, sem desconsiderar, porém, os interesses, as motivações (Moran, 2012), as vivências e as experiências de vida dos alunos (Gadotti, 1999), numa atribuição de extrema relevância àquele que é considerado o elemento central do processo de ensino-aprendizagem, o diálogo (Freire, 1987), perspetivando, assim, na relação dialógica a possibilidade de desenvolver a construção conjunta de conhecimento (Freire, 1987), já que o papel do professor é, cada vez mais, assumido como o de mediador entre o aluno e o conhecimento (Vygotsky, 2007).

Reportando-nos ao terceiro objetivo, que correspondeu *a identificar as perspetivas de professores envolvidos em dinâmicas de supervisão entre pares sobre a potencialidade da supervisão entre pares para facilitar o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem*, cumpre-nos proceder a uma abordagem às conceções de supervisão pedagógica colaborativa emergentes da análise dos discursos das participantes.

São perceptíveis duas concepções distintas, provenientes dos distintos projetos de observação de pares dos agrupamentos participantes no estudo, em ambos os casos desencadeados por processos de AEE.

Nesse sentido, na investigação, por parte das participantes do AE1, deparamo-nos com uma reconceptualização da supervisão, assumida como espaço privilegiado para a colaboração e para o apoio (Oliveira-Formosinho, 2002a), sendo que a esta perspetiva colegial e indagatória (Vieira, 2006) se junta a entrevistada PP2_AE2, participante voluntária do projeto do AE2.

As perceções das três participantes mencionadas encontram-se alicerçadas numa imagem da SVP colaborativa enquanto possibilidade de aprendizagem, partilha de experiências, associadas a uma dimensão reflexiva, de carácter horizontal e colaborativo (Gaspar et al., 2012), cujo desígnio corresponde à construção de conhecimento pela interação dos pares da profissão docente, numa atitude harmonizadora entre a supervisão e a colaboração (Alarcão & Canha, 2013), bem como ao desenvolvimento profissional, focado na melhoria da ação docente (Moreira, 2009).

Por outro lado, no presente estudo, surge-nos uma outra visão do conceito de supervisão pedagógica colaborativa, por parte das participantes integrantes da equipa de coordenação do projeto de observação de pares do AE2, projeto esse que adotou o termo intervisão, enquanto possibilidade diferenciadora, pelas presumíveis resistências à palavra supervisão.

Assumida, assim, de forma explícita, a diferenciação entre supervisão e intervisão, as participantes PC_AE2 e PP1_AE2, manifestando o desconhecimento pela supervisão colaborativa, entendem a supervisão pedagógica como um processo avaliativo, numa aceção enquadrada numa perspetiva prescritiva (Vieira, 2006) do conceito em análise, que evidencia as reservas associadas à palavra supervisão, fazendo transparecer uma conotação mais negativa, fiscalizadora, associada a uma ideia de controlo e de avaliação das práticas profissionais docentes (Pedras & Seabra, 2016).

Nesse sentido, é adotado o conceito de intervisão, enquanto estratégia orientadora da prática pedagógica, promotora de momentos de partilha de princípios e de concepções, bem como do trabalho colaborativo, sustentada na observação de pares, com o propósito de transpor as

dificuldades advindas da ação docente, na pretensão de atingir a transformação (Rodrigues et al., 2019) e a melhoria da ação docente, por meio dessa “aprendizagem ativa e de autorregulação” (Salgado et al., 2016, p. 877).

Não obstante a visão fiscalizadora do conceito de supervisão, assumida pelas participantes PC_AE2 e PP1_AE2 e reveladora de uma certa resistência às práticas supervisivas horizontais e colaborativas no ensino português (Alarcão & Roldão, 2008), no discurso de ambas é possível, no entanto, assinalar uma certa validação do carácter formativo da supervisão colaborativa (Alarcão & Tavares, 2010), aqui entendida como *intervisão*.

Importa, neste momento, expor que de acordo com as experiências analisadas, parece-nos que o acolhimento das práticas de observação, sustentadas numa participação de carácter voluntário e recíproco, afiguraram-se, em certa parte, como um efetivo desbloqueio no que respeita à resistência mencionada.

Ainda assim, apesar das distintas visões relativas ao conceito de supervisão pedagógica, a colaboração entre pares é assumida, integralmente, como elementar, enquanto caminho potencializador da construção de conhecimento, de progressão e transformação da prática docente, alicerçado nas relações estabelecidas com os colegas de profissão (Day, 2001). Nesta ótica, numa posição de igualdade, pela observação de aulas entre pares, pelo diálogo, pela partilha de estratégias pedagógicas e pela prática reflexiva efetiva-se, neste estudo, a colaboração na supervisão (Alarcão & Canha, 2013).

Atinente às práticas de observação de pares, quatro das participantes do estudo percecionaram alterações nas suas práticas pedagógicas, advindas da participação no projeto, enquanto uma das participantes não identifica, até então, qualquer repercussão na sua forma de ensinar, justificando essa perceção pela fase inicial do projeto no qual se encontra inserida.

Nesta sequência de ideias, abordando, especificamente, o objetivo delineado, apraz-nos referir que uma das participantes no estudo, a PP1_AE1, valida a potencialidade da supervisão entre pares enquanto prática facilitadora do envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. Sob outra perspetiva, quatro das docentes participantes posicionam-se no campo da possibilidade, na medida em que não confirmam, para já, o reflexo da supervisão

no envolvimento dos alunos na construção de conhecimento. Tal constatação faz ressurgir as dificuldades sentidas na necessária atitude de questionamento e no posicionamento indagador relativo à razão pela qual os docentes “estão a fazer o que fazem” (Zeichner, 1993, p. 19), posturas estas subjacentes à dinâmica da prática reflexiva.

Neste sentido, considerando que essa mesma prática reflexiva objetiva a efetiva transformação da prática docente a nível individual, estendendo-se aos alunos, aos pares de profissão e à Escola enquanto organização aprendente (Alarcão & Roldão, 2008), cumpre-nos expor que nesta investigação não foi possível tal confirmação.

Em referência aos impactos da participação em projetos de supervisão na relação pedagógica entre os docentes e os alunos, assumidamente, duas participantes, as coordenadoras dos projetos – PC_AE1 e PC_AE2 –, não reconhecem esses efeitos, essa correlação. Numa outra perspetiva, três das participantes – PP1_AE1, PP1_AE2 e PP2_AE2 – percecionam que essa participação em projetos de supervisão entre pares, embora não concretize uma mudança na relação pedagógica professor-aluno, assume-se como um aspeto contributivo para uma transformação do relacionamento interpessoal com os alunos. Expressa, inclusivamente, uma dessas participantes que tal consequência foi percecionada não de forma imediata - na própria ação -, mas, sim, posteriormente. Entretanto, pelos discursos das participantes do estudo, as transformações manifestadas são, apenas, provenientes de momentos em que o papel é sempre o de observador, não sendo mencionadas mudanças provindas de momentos em que o papel assumido tenha sido o de observado. Interessa também refletir que as mudanças apresentadas como resultantes dos processos de SVP não são muito concretas, deixando em aberto a possibilidade de se tratar de respostas consentâneas com a desejabilidade social, mais do que efetivamente reflexos de mudanças vividas e experienciadas.

Por último, *relacionar, na perspetiva dos professores envolvidos no estudo, as oportunidades de reflexão, enquanto parte integrante da supervisão entre pares, com os potenciais efeitos na relação professor-aluno* afigurou-se como um dos objetivos mais exigentes, no sentido de acautelarmos uma análise bastante prudente, por forma a representar com a maior exatidão aqueles que foram os pontos de vista das participantes, no que respeita a uma dimensão tão complexa como a reflexividade.

Previstos em ambos os projetos de observação de pares, os momentos de reflexão são encarados nestes documentos como oportunidades de análise - entre observador e observado -, das aulas observadas, numa relação dialógica de natureza horizontal e colaborativa (Gaspar et al., 2012), pelos quais se identificam os benefícios e os contributos para o desenvolvimento profissional (Pereira, 2012).

Abordada por uma das participantes (PC_AE1), a dificuldade em refletir remete-nos para a necessidade percecionada em estender a reflexão às próprias práticas, observadas pelo seu par, no sentido de praticar a autorreflexão, e não restringi-la às realidades que observa do “outro”, para, de facto, se fazer sentir uma prática reflexiva sustentada na partilha, prevalecendo o papel regulador da supervisão, por meio de sugestões, recomendações, coragem e ânimo (Alarcão & Roldão, 2008).

Não sendo alcançada a pretensão edificada na descrição dos potenciais efeitos das oportunidades da prática reflexiva na relação professor-aluno, foi, no entanto, possível identificar as perspetivas das participantes, que se afiguraram distintas e diferenciadas.

Ao relacionar o exercício reflexivo com os possíveis efeitos na relação professor-aluno, a entrevistada PC_AE2 expressa que, por ora, esse reflexo ainda não é visível, na sua ótica.

Numa outra forma de perspetivar a realidade vivenciada, a PC_AE1 remete-se a uma experiência de autorreflexão na ação (Schön, 1983), pela qual lhe foi possível concretizar uma transformação na sua prática, no decorrer da própria ação (Perrenoud, 2002), respeitante à sua forma de relacionamento com os alunos.

Por outro lado, a participante PP1_AE2 numa atitude mais individual, reporta-se a uma melhoria da sua prática e, ainda que de forma ligeira, da relação professor-aluno, como resultado da autorregulação (Salgado et al., 2016), procedente da prática de intervenção pedagógica.

Naquelas que foram as experiências da participante PP2_AE2, pelas quais espelha a intenção e a preocupação em manter a postura questionadora, na evidência de um trabalho colaborativo, em que a responsabilização é atribuída aos atores que a observação requer - observado e observador - (Vieira & Moreira, 2011), ao procurar relacionar esse exercício

com os potenciais efeitos na relação professor-aluno, ainda que seja uma temática abordada, não foi possível aferir tais impactos.

A entrevistada PP1_AE1, demonstrando o reflexo da colaboração, pela determinação da focagem da supervisão – no momento de pré-observação – (Perrenoud, 2002) na relação pedagógica associada ao desenvolvimento de aprendizagens, identifica como efeito da consequente reflexão a necessidade de desenvolver formas de lecionar diferentes, adequadas às diferentes áreas disciplinares em questão. Através do exemplo dado permite-nos aferir uma construção de conhecimento por parte dos intervenientes implicados no processo de observação, mas não especificamente um real efeito na relação professor-aluno, em análise no presente estudo.

Pela relevância que poderá deter para a investigação, expomos que pela participação no projeto de supervisão, que subjaz a prática reflexiva e de autoanálise, as participantes do AE1 percebem que as respetivas possibilidades da reflexividade viabilizam uma transformação das práticas pedagógicas (Reis, 2011) e contribuem para uma melhoria da relação professor-aluno.

Em contrapartida, pelas participantes do AE2 não é sentido qualquer contributo das ações reflexivas e da prática de autoanálise na melhoria da relação pedagógica, resultado atribuído à fase inicial em que se encontra a implementação do projeto em causa.

Considerando, então, a análise de carácter global e abrangente no que respeita aos resultados obtidos, retomamos a questão de investigação apresentada no início do estudo: *Em que medida professores envolvidos em processos de supervisão pedagógica horizontal reconhecem nesse processo uma possibilidade de melhoria do processo de ensino e aprendizagem, no que respeita à relação professor-aluno?*

Refletindo sobre a questão que orientou todo o estudo apraz-nos mencionar que, ao encontro do que nos diz a literatura, na presente investigação, a observação de pares, enquanto dinâmica da supervisão pedagógica horizontal, é legitimada como oportunidade de apoio e de regulação da prática profissional docente, na medida em que permite, numa dimensão de colegialidade e de igualdade, que se assumam reciprocamente os papéis de observador e observado (Salgado et al., 2016), aferindo momentos de aula, na assunção do compromisso

de entreajuda. O subjacente processo reflexivo opera enquanto agente promotor da mudança e como forma de ultrapassar complexidades da prática docente. Acima de tudo, pelo exercício reflexivo procura-se a melhoria das várias dimensões que, implícita e explicitamente, se encontram relacionadas com a ação pedagógica.

Nesse sentido, pelas vivências das participantes no estudo, podemos aferir que o processo de supervisão entre pares é reconhecido como possibilidade de crescimento, promotor do desenvolvimento profissional, através do qual se assume como finalidade última a melhoria da ação pedagógica (Moreira, 2009), vinculado a um modo de trabalho colaborativo e de apoio.

Se atentarmos às perspetivas das participantes do estudo referentes, concretamente, às práticas de observação de pares desenvolvidas no projeto em que se encontram inseridas, quatro docentes assumem que esse exercício colaborativo exerceu uma forte influência nas suas ações pedagógicas, desencadeando determinadas mudanças, pelo que apenas uma participante não reconhece qualquer alteração na sua forma de ensinar.

A investigação desenvolvida possibilitou-nos, também, perceber que as participantes envolvidas no estudo confirmam a ótica de Sprinthall e Sprinthall (1993), visto considerarem as relações interpessoais entre professor e aluno quando desenvolvidas com qualidade como as principais responsáveis pelas mais diversas e distintas interações no espaço de aula e, conseqüentemente, relacionadas com o nível de aprendizagens do aluno.

Contudo, embora a relação professor-aluno seja uma dinâmica a que atribuem elevada importância para o processo de aprendizagem, que seja assumida como foco de supervisão – no âmbito das aprendizagens – e, inclusivamente, abordada e analisada nos momentos de reflexão conjunta, não é possível confirmar o reconhecimento de uma transformação dessa relação pela participação em projetos de supervisão entre pares. Isto porque, duas participantes não identificam quaisquer efeitos na relação pedagógica em análise advindos dessa participação, enquanto para as restantes três participantes essa participação em projetos de supervisão entre pares é entendida, apenas, como um dos aspetos que poderá contribuir para uma mudança do relacionamento entre docente e discente.

Se, correlativamente, analisarmos a perspectiva das docentes participantes, envolvidas em projetos de supervisão entre pares, relativamente à hipótese desse processo constituir-se como uma possibilidade para o envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, constatamos que apenas uma participante confirma essa potencialidade. As outras quatro participantes não validam, até ao momento, quaisquer efeitos da supervisão entre pares nesse envolvimento dos alunos no processo de construção de conhecimentos, assumindo essa correlação apenas como uma presumível oportunidade.

Numa abordagem mais específica à prática reflexiva não é possível definir um ponto de vista passível de padronização. Na tentativa de análise de exemplos descritivos relativos à correlação entre o exercício reflexivo e os possíveis efeitos na relação pedagógica entre professor e aluno, cada uma das participantes tem um entendimento único: i) uma participante não percebe, para já, qualquer reflexo; ii) uma outra participante concretiza uma mudança, motivada pela reflexão na ação, no seu relacionamento com os alunos; iii) outra docente participante reporta-se a uma ligeira melhoria na relação professor-aluno, como consequência da autoanálise; iv) uma outra docente, ainda que nos momentos de reflexão conjunta se considere, questione e analise a relação professor-aluno, não consegue perceber possíveis impactos desse processo na relação em análise; por fim, v) outra participante, embora procure especificar os efeitos sentidos pela prática reflexiva, não realiza uma mudança, ou uma melhoria concreta no que respeita à relação professor-aluno.

De forma mais concludente, se olharmos às percepções concernentes às oportunidades de reflexão e de autoanálise como procedimentos potencializadores da melhoria da relação pedagógica, podemos aferir no presente estudo duas posições distintas, a das participantes do AE1 e a das participantes do AE2. As docentes envolvidas em projetos de supervisão pedagógica horizontal do AE1, participantes no estudo, reconhecem na prática reflexiva uma possibilidade efetiva na mudança daquelas que são as suas ações pedagógicas e numa melhoria da relação pedagógica entre professor e aluno. De forma oposta posicionam-se as participantes no estudo do AE2, na medida em que não percebem qualquer reflexo e/ou contributo.

É premente, como consequências de todas as dimensões refletidas e apresentadas, que nas escolas se implementem mais e desenvolvam mais projetos de observação de pares, com

vista à resolução de determinadas lacunas ainda perceptíveis, tal como a falta de formação dos profissionais docentes no campo da supervisão (Pereira, 2012) e a cultura mais individualizada que se reflete na falta de abertura no que respeita à prática da partilha e da colaboração (Fullan & Hargreaves, 2001). O pensamento a incrementar corresponderá ao empenho, envolvimento e disposição para a “democratização das relações interpessoais” (Vieira, 2006, p. 11) e olhar a supervisão como forma de apoio para o crescimento profissional, assente numa colaboração ativa – que verdadeiramente contribua para o desenvolvimento profissional docente e não se restrinja apenas a conversas informais – e na prática conjunta da reflexividade com uma natureza questionadora e crítica-constructiva – na qual o “outro” assume a preocupação em estimular o autoconhecimento e a (auto)reflexão, objetivando-se a construção de conhecimentos e a evolução formativa, que se espera acontecer em todas as fases da carreira profissional docente.

Desafiante, cativante e envolvente. Estes foram alguns dos adjetivos que caracterizaram este percurso, que se aliaram a sentimentos como a ansiedade e o desalento, pelas dificuldades que foram sendo sentidas ao longo de todo o trajeto. Feitas as contas, o balanço é mais do que positivo e o resultado “sabe” a enriquecedor. Com a maior sinceridade.

A possibilidade de conhecer outros entendimentos sobre supervisão - um conceito tão abrangente e dotado de tamanha complexidade -, entre visões mais verticais, fiscalizadoras, e visões horizontais, colaborativas, reflexivas, viabilizou que o estudo fosse extraordinariamente proveitoso e vantajoso.

Limitações do estudo

Objetivando a melhoria contínua, e enquanto possibilidade para uma reestruturação/reformulação, nesta última fase da investigação, importa refletir sobre aquelas que se apresentaram como limitações do presente estudo.

Sempre conscientes da existência das supraditas limitações, claramente, expectou-se que não fossem tão determinantes, quanto as dificuldades que foram surgindo, com sentida sensação de consternação e desalento.

Assim, conhecedoras de que no decurso de uma investigação se impõem limites de diversos âmbitos - temporal, logístico e, também, metodológico, começamos por abordar que, e considerando que a principal incidência residiu no desenvolvimento de projetos de observação de pares, a primeira limitação consistiu em aceder a agrupamentos, nestas condições, que se encontrassem dispostos e “abertos” à participação na presente investigação. Fosse pelo receio de não se encontrarem a adotar os procedimentos perspectivados como os mais corretos, fosse pelo receio da não preservação do anonimato e/ou da confidencialidade, inerentes a um estudo desta natureza, as portas foram-se fechando e as desistências começaram a surgir, apesar de terem sido dadas as mais completas e variadíssimas explanações e, também, todas as garantias subjacentes ao processo investigativo.

De salientar que, dos dois agrupamentos que acederam à participação, apenas um mostrou total abertura e facilitou todos os acessos, quer aos participantes do projeto, quer aos próprios projetos – educativo e de observação de pares –, assim como espaço e aprovação para a recolha de dados através de diferentes instrumentos. Nesta linha de ideias, importa referir que, por outro lado, no outro agrupamento participante, a abertura para aplicar um inquérito por questionário foi inexistente, pelo que a respetiva aplicação neste estudo, inicialmente prevista, foi inoperante. De mencionar, também, que o acesso ao número de participantes foi diminuto e condicionado, e foi, inclusivamente, proposto que a entrevista fosse realizada em conjunto. Um outro aspeto considerado interessante residiria numa consulta de alguns dados documentais referentes a eventuais registos de atividades dos Projetos de observação de pares, na medida em que poderiam contribuir para uma fundamentação mais estruturada das análises efetuadas, no entanto, a operacionalização respeitante ao respetivo acesso não foi viabilizada.

Na sequência de todas as ideias expostas, origina-se uma outra limitação, na medida em que não foi possível, por exemplo, uma triangulação metodológica, condicionando a validade do estudo.

Considerando o anteriormente referido, e tratando-se de um estudo de natureza qualitativa, o número reduzido de participantes constitui, por si só, uma limitação. Nesta lógica, e na medida em que o estudo se baseia nas vivências e perspetivas dos sujeitos participantes, a

subjetividade implícita poderia ser atenuada pelo recurso à observação não-participante, enquanto técnica investigativa, por forma a recolher dados referentes aos efeitos da supervisão entre pares na relação pedagógica.

Neste sentido, talvez seja possível referir enquanto limitação, o facto de a atividade profissional da estudante investigadora, neste momento, não corresponder à área da docência, o que se pôde refletir como uma adversidade a nível temporal, não possibilitando uma amplitude no que respeita ao processo de investigação e apresentando-se como uma condicionante quanto às opções metodológicas assumidas.

Decorrente, ainda, do facto do número de participantes ser diminuto, podemos referir como limitação, a circunstância de não ser realizável uma das análises equacionadas, correspondente ao estudo com base no controlo de características específicas dos participantes, determinando um estudo focalizado. Exemplificativamente, analisar a temática em estudo considerando, apenas, as perspetivas de participantes da mesma área disciplinar, ou, em alternativa, de áreas disciplinares diferentes; com tempo de serviço semelhante, ou, em contrapartida, evidenciar um contraste entre docentes em início e fim de carreira.

Podendo ser considerada como a limitação mais sentida e que mais danos temporais causou, a desistência de participação de uma das entrevistadas, já num momento avançado do estudo, mais precisamente nas etapas de análise e de discussão de dados, revelou-se como a maior adversidade enfrentada. De referir que, a persistência em resolver e superar este acontecimento, respeitando todas as questões éticas, não foi bem-sucedida. As tentativas de contacto foram imensas, mas a participação não foi, perentoriamente, revalidada, pelo que foi necessária uma revisão dos dados recolhidos. Num momento seguinte, as tentativas de contacto foram renovadas e, infelizmente, a desistência da participação foi confirmada.

Não obstante às limitações apresentadas, entendemos ter contribuído para um maior conhecimento da temática em análise, nomeadamente sobre as perceções relativas ao papel da supervisão horizontal e o reconhecimento desse processo como uma oportunidade para a melhoria das práticas profissionais docentes, com potenciais efeitos na relação professor-aluno.

Tal como a generalidade dos estudos investigativos, o presente estudo, não sendo exceção, eleva questionamentos e, nesse sentido, apenas futuras investigações poderão incidir sobre as possíveis lacunas e carências.

Sugestões para futuras investigações

Resultantes das limitações apresentadas, emergem sugestões para estudos futuros, que acreditamos poderem afigurar-se como uma base inspiradora e instigante, mapeando ações/caminhos a seguir. Assim, em conformidade com os resultados do estudo, preconizam-se algumas propostas de investigações.

Como primeira recomendação, tratando-se de uma realidade pouco estudada, conforme verificado no Estado da Arte, no qual as respetivas pesquisas não identificaram estudos análogos, esta apresenta-se, por si só, como uma sugestão de investigação.

Seguidamente, evidenciamos a necessidade de alargar a temática em estudo a um maior número de agrupamentos, para que seja possível aprofundar os impactos da estratégia de supervisão horizontal e as reconhecidas práticas reflexivas, enquanto desafio para a transformação profissional docente, reforçando os efeitos na relação professor-aluno.

Uma outra sugestão, que se afigura como a mais relevante, na nossa humilde opinião, assenta no desenvolvimento de um projeto de investigação-ação, no qual se evidenciem todas as etapas cíclicas do modelo clínico de supervisão. Através desta metodologia enaltece-se a intenção de envolvimento do investigador, em todos os procedimentos de planificação, elaboração e implementação necessários ao processo de investigação, numa atitude reflexiva sobre todo o decurso do estudo.

Se atentarmos à ideia de vai-vem, percebida de forma implícita em certos discursos e apresentada no capítulo anterior, que se figura na tendência de ora concentrar a responsabilidade do “problema” no aluno – pela ausência da vontade de aprender –, ora imputar ao professor essa responsabilização – por não deter a capacidade de chegar a todos os alunos ou não estar disposto a dar-se –, poderá este entendimento da realidade estudada afigurar-se como recomendação para investigações futuras, focada em identificar causas e

consequências, quer da atitude de culpabilização recíproca quer de uma abordagem centrada numa lógica dialógica alicerçada na relação entre professor e aluno.

Dando continuidade às perspectivas propostas pelo presente estudo, uma outra possível linha de investigação poderá basear-se na consciencialização e aprofundamento da temática associada às práticas colaborativas forçadas, na perspectiva de projetos de observação de pares enquanto fator de melhoria da profissionalidade docente.

Ao destacarmos no estudo a correlação entendida entre a proveniência dos projetos de supervisão colaborativa e as políticas educativas respeitantes à avaliação externa de escolas e à avaliação de alunos, pode esta constatação ser alvo de pesquisa em estudos futuros.

Tal como abordado nas limitações do presente estudo, assume-se, neste momento, enquanto sugestão, a análise da temática em investigação num estudo focalizado no primeiro ciclo, numa abordagem concernente ao trabalho colaborativo nesse contexto, assente no propósito de escola aprendente.

Na sequência da criação de alternativas para um papel mais interventivo da supervisão, propõe-se a investigação sobre a efetiva apropriação da implementação dos projetos de supervisão entre pares. Especificamente, aborda-se a análise do efetivo envolvimento dos docentes nos citados projetos, para que se verifique um sentido funcionamento, despertando a responsabilidade nos diversos momentos do projeto, tais como a conceção, implementação e dinamização. Isto porque, é clara a evidência de que o funcionamento dos projetos é tanto mais difícil, quanto menos é efetiva a apropriação dos mesmos por parte dos profissionais docentes. Numa atitude positiva, demonstrativa da credibilidade daquilo que se devolve, em função da mudança e da melhoria, os projetos assumem uma verdadeira relevância e significado.

Consideramos, portanto, que a prossecução de estudos no âmbito das perspectivas apresentadas poderá ser responsável por uma ação transformadora da realidade educativa, particularmente ao nível do trabalho colaborativo e da prática reflexiva, refletindo-se como um importante contributo para a relação pedagógica que procurámos analisar, entre professor e aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AERA Council Code of Ethics. (2011). *American Educational Research Association. Educational Researcher*, 40(3), 145–156.
[https://www.aera.net/Portals/38/docs/About_AERA/CodeOfEthics\(1\).pdf](https://www.aera.net/Portals/38/docs/About_AERA/CodeOfEthics(1).pdf)
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. ASA Editores.
- Alarcão, I. (2001). Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2010). A relevância do feedback no processo supervisivo. In R. Bizarro, & M. A. Moreira (Eds.), *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas* (pp. 17- 27). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (2020). *A supervisão no campo educativo*. Universidade de Aveiro Editora.
<https://doi.org/10.34624/11c4-1960>
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2002). Interação entre a estrutura do sujeito e a estrutura da tarefa no processo educativo. In I. Alarcão, & J. Tavares (Orgs.), *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem* (pp. 134-148). Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.^a ed.). Almedina.

- Alarcão, I., Sá-Chaves, I., & Roldão, M. (2021). Percursos de Vida e Supervisão -Três olhares. *Indagatio Didactica*, 13(4), pp. 11-27. <https://doi.org/10.34624/id.v13i4.26263>
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Almeida, A. R. (2010). *A emoção na sala de aula*. Papyrus.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Amado, J., & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola – Compreender para prevenir*. Almedina.
- Andrade, C. C., & Holanda, A. F. (2010). Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. *Estudos de Psicologia*, 27(2), 259-268. <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/XLzgL8vX67XRNs83MLk7mn/?format=pdf&lang=pt>
- Andrade, D. (2012). *Relação professor-aluno: a comunicação na sala de aula: factores que influenciam a comunicação na sala de aula* [Relatório da Prática de Ensino Supervisionada de Mestrado em Ensino]. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/7015>
- Azevedo, V., Carvalho, M., Fernandes-Costa, F., Mesquita, S., Soares, J., Teixeira, F., & Maia, Â. (2017). Transcrever entrevistas: questões conceptuais, orientações práticas e desafios. *Revista de Enfermagem Referência*, IV(14), 159 - 168. <https://doi.org/10.12707/RIV17018>
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições 70 Lda.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação* (5.ª ed.). Gradiva.
- Bergin C., & Bergin D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141-170.
- Bertagna, R. H., Lemes De Sordi, M. R., Costa Almeida, L., & de Souza Bittencourt Lara, R. (2020). Avaliação da qualidade social da escola pública: delineamentos de uma proposta

referenciada na formação humana. *Políticas Educativas – PolEd*, 13(2).
<https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/107364>

Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Ministério da Educação - DGIDC.

Bhering, E., & Sarkis, A. (2009). Modelo Bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área de educação infantil. *Horizontes*, 27(2), 7-20.

Boavida, A. M., & Ponte, J.P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). APM. <http://hdl.handle.net/10451/4069>

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.

Cardoso, A. M., Peixoto, A. M., Serrano, M. C., & Moreira, P. (1996). O movimento da autonomia do aluno: Estratégias a nível da supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto Editora.

Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação - Guia para Auto-aprendizagem* (2.^a ed.). Universidade Aberta.

Carneiro, A. (2014). Observação de aulas em parceria: reflexão retrospectiva. In J. Machado, & J. M. Alves (Coord.), *Coordenação, supervisão e liderança: escola, projectos e aprendizagens*. Universidade Católica Editora.

Castro, J. (2013). *Aprendizagem com sentido e consentida no 1º Ciclo do Ensino Básico* [Relatório Científico Final de Mestrado]. Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. <http://hdl.handle.net/10400.26/14042>

Castro, R. M. (2018). Modelos internos dinâmicos de vinculação, relação professor-aluno e rendimento escolar: um estudo com jovens em percursos curriculares alternativos na Região Autónoma da Madeira (R.A.M) [Dissertação de Mestrado]. Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/2296>

- Codo, W., & Gazzotti, A. A. (1999). Trabalho e Afetividade. In W. Codo (Coord.), *Educação: carinho e trabalho* (pp. 48-59). Vozes. http://www.uel.br/arquivo-prograd/gepe/materiais/educacao_carinho_trabalho.pdf
- Costa, J. (2016). Dos significados de sucesso. *Revista Noesis*, 11. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/nota_de_abertura_noesis_-_boletim_dge_6_setembro2016.pdf
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Edições Almedina, S. A.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (3.^a ed.). Artmed.
- Curwin, R. L., Mendler, A. N., & Mendler, B. D. (2008). *Discipline with Dignity: New challenges, new solutions*. ASCD Member Book.
- Cyrulnik, B. (2004). *Os patinhos feios*. Martins Fontes.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Delors, J. (2005). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (9.^a ed.). ASA Editores.
- Duarte, T. (2009). A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). *CIES e-Working Papers*, 60, 1-24. <http://hdl.handle.net/10071/1319>
- Espinosa, G. (2002). La relation maître-élève dans sa dimension affective: un pivot pour une différenciation des pratiques pédagogiques enseignantes? In L. Lafortune, & P. Mongeau (Orgs.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (pp.159-181). Presses de l'Université du Québec. https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/174_9782760517059.pdf
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco (Orgs). *Fazer Investigação: Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses* (pp. 105-126). Porto Editora.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto Editora.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. SAGE.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 46-64). Porto Editora.
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusodidacta.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (25.^a ed.). Paz e Terra.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7616016/mod_resource/content/1/Texto%20_%20Freire_%20Pedagogia%20da%20Autonomia.pdf
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17.^a edição). Paz e Terra.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto Editora.
- Gadotti, M. (1999). *Convite à leitura de Paulo Freire*. Scipione.
- Gaspar, I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (12), 29-57.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3374>
- Gomes, A. T. (2011). *Interação professor-aluno em salas de aula de Ensino Médio* [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-07102011-155655/publico/2v9j7y11.pdf>
- Gomes, A. (2012). *Perceção da interação professor-aluno como fator motivacional* [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9488/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20final.pdf>

Gosling, D. (2002). *Models of peer observation of teaching*. Learning and Teaching Support Network, Generic Centre.

https://www.researchgate.net/publication/267687499_Models_of_Peer_Observation_of_Teaching

Grosso, A. (2013). *A Relevância da Interação Adulto-Criança no processo de Aprendizagem e Desenvolvimento* [Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar]. Universidade de Évora.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation*. Jossey-Bass.

Haddad, S. (2000). *O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 – 1998*. Ação Educativa.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Editora McGraw-Hill.

Henriques, S., Abelha, M., Seabra, F., & Mouraz, A. (2020). Avaliação externa de escolas e inovação educativa. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, & J. Sousa (Eds.), *Avaliação institucional de escolas e Inspeção: perspectivas teórico-conceituais* (pp. 141-164). Porto Editora. <http://hdl.handle.net/10400.2/11282>

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Holanda, A. (2006). Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. *Análise Psicológica*, 24(3), 363-372. <http://hdl.handle.net/10400.12/5988>

Izbicki, S. (2015). *Aceitação e rejeição de alunos por seus professores em diferentes níveis escolares* [Dissertação de Mestrado]. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-03062015-124546/publico/izbicki_corrigida.pdf

Jesus, S. N. (1996). *Influência do professor sobre os alunos*. Edições ASA.

Khine, M., & Atputhasamy, L. (2005). *Self-perceived and student's perceptions of teacher interaction in the classrooms*. Paper presented at the Conference on Redesigning Pedagogy, Singapore. Research, Policy, Practice.

Leite, C. (2001). A reorganização curricular do ensino básico: problemas, oportunidades e desafios. In C. V. Freitas, C. Leite, J. C. Morgado, & M. O. Valente (Orgs.). *A reorganização curricular do ensino básico – fundamentos, fragilidades e perspectivas* (pp. 29-37). Edições Asa.

Lemos, P. (2018). (Des)Encontros com a indisciplina. *Revista de Educação Geográfica | UP*, 3, 7-38. <https://doi.org/10.21747/21840091/3a1>

Lima, J. A. (2006). Ética na Investigação. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto Editora.

Lima, E. (2001). Um olhar histórico sobre a supervisão. In M. Rangel (Org.), *Supervisão Pedagógica – princípios e práticas* (pp. 69-80). Papyrus Editora.

Lopes, S., & Silva, H. S. (2011). *O Professor faz a diferença*. Lidel.

Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. EPU.

Maia, H. (Org.). (2011). *Neuroeducação e ações pedagógicas*. Walk Editora.

Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (1990). *Técnicas de Pesquisa* (2.^a ed.). Editora Atlas.

Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos da Metodologia Científica*. Editora Atlas.

Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>

McMahon, T., Barrett, T., & O'Neill, G. (2007). Using observation of teaching to improve quality: finding your way through the muddle of competing conceptions, confusion of practice and mutually exclusive intentions. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 499-511. <http://dx.doi.org/10.1080/13562510701415607>

Meirinhos, M. (2010). Comunidades de prática de desenvolvimento profissional: condições e desafios de emergência. In M. Miranda-Pinto & A. Osório (Eds.), *Infância no digital* (pp. 1-11). ArcaComum. <http://hdl.handle.net/10198/4398>

Mello, T., & Rubio, J. (2013). A Importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil. *Revista Eletrónica Saberes da Educação*, 4(1).

Mesquita-Pires, C. (2011). Desenvolvimento Profissional de Professores: uma concepção para além do conceito de formação. *Livro de atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - IV Volume*.

Moran, J. M. (2013). *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (21.^a ed.). Papirus.

Moreira, M. A. (2009). A avaliação do (des)empenho docente: perspetivas da supervisão pedagógica. In F. Vieira, M. A. Moreira, & J. Silva (Orgs.), *Pedagogia para a autonomia – Reconstruir a esperança na Educação: Atas do 4.º Encontro do CT-PA* (pp. 241-258). Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação. <https://hdl.handle.net/1822/10366>

Morgado, J. C. (2001). A reorganização curricular do ensino básico – fundamentos, fragilidades e perspectivas. In C. V. Freitas, C. Leite, J. C. Morgado, & M. O. Valente (Orgs.). *A reorganização curricular do ensino básico – fundamentos, fragilidades e perspectivas* (pp. 39-60). Edições Asa.

Mouraz, A., & Pinto, D. (2021). A observação de pares como estratégia de supervisão colaborativa: Procedimentos e resultados. In C. Barreira, & I. Oliveira (Orgs.), *Supervisão e Desenvolvimento Profissional Docente* (pp. 36-49). Universidade Aberta. <https://doi.org/10.34627/leadw.2021.2>

Mouraz, A., Lopes, A., Ferreira, J. M., & Pêgo, J. P. (2012). De par em par na UP: o potencial formativo da observação de pares multidisciplinar. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (12), 79-99. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3376>

Mouraz, A., Rodrigues, S. V., Guedes, M. M., & Carvalho, F. (2016). Contributos da observação de pares multidisciplinar nas práticas reflexivas de professores dos ensinos

básico e secundário. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (16), 33-54. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3420>

NeSmith, R. (2003). *Student's and teacher's perceptions of effective teaching and learning in the middle level science classroom: The effects on student achievement* [Tese de Doutoramento]. Curtin University of Technology.

Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2012). Pensar alunos, professores, escolas, políticas. *Educação Cultura e Sociedade*, 2(2), 7-17.

Oliveira, J. H. (2005). *Psicologia da Educação – Vol. 1: Aprendizagem- Aluno*. LivPsic.

Oliveira-Formosinho, J. (2002a). Introdução. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa* (pp. 9-15). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2002b). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto Editora.

Orvalho, L., & Alves, J. M. (2016). Estratégias formativas e impactos no desenvolvimento profissional dos professores. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (16), 145-180. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3425>

Paiva, M., Barbosa, I., & Fernandes, I. S. (2006). Observação Colaborativa, Discurso supervisivo e Reflexão escrita: três estudos de um caso de supervisão em estágio. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes (Eds.), *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp.77-108). Edições Pedagogo.

Pedras, S., & Seabra, F. (2016). Supervisão e Colaboração: contributos para uma relação. *Transmutare*, 1(2), 293-312. <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/4379>

Pereira, P. (2012). *O Supervisor como mediador no processo do desenvolvimento pessoal e profissional do professor: do ideal ao real na escola do séc. XXI em Portugal* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Lusófona do Porto. <http://hdl.handle.net/10437/3066>

Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada*. Artmed.

- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Asa Editores II, S.A.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Edições ASA.
- Pires, R. (2014). *A Interação adulto Criança promotora de aprendizagens significativas* [Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1o Ciclo do Ensino Básico]. Universidade de Évora.
- Postic, M. (2008). *A Relação Pedagógica*. Padrões Culturais Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Rangel, M. (Org.) (2008). *Supervisão Pedagógica: Princípios e Práticas* (9.ª ed.). Papyrus Editora.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação – CCAP.
- Reyes, M. (2010). *O Não Também Ajuda a Crescer – Como Superar Momentos Difíceis e Favorecer a Educação e o Desenvolvimento das Crianças* (1.ª ed.). A Esfera dos Livros.
- Ribeiro, F. M. P. (2012). *Supervisão entre pares. Contributos para a melhoria das práticas de ensino* [Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação]. Universidade Portucalense.
<http://repositorio.uportu.pt/bitstream/11328/156/2/TME%20486.pdf>
- Riley, P. J. (2011). *Attachment Theory and the Teacher-Student Relationship: A Practical Guide for Teachers, Teacher Educators and School Leaders*. Routledge.
- Rodrigues, M., Montes, J., Fonseca, J., & Alves, L. (2019). A Intervisão Pedagógica como Exemplo Prático de Implementação dos Domínios de Autonomia Curricular. In I. C. Viana, L. Palhares, & F. Macedo (Orgs.), *Práticas de Flexibilidade Curricular em Diálogo* (pp. 23–

- 30). Universidade do Minho, Centro de Investigação em Estudos da Criança.
<https://hdl.handle.net/1822/69999>
- Roldão, M. C. (2000). A escola como instância de decisão curricular. In I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e supervisão* (pp.69-76). Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria – uma triangulação transformativa nas escolas? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* (12), 7-28.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3373>
- Sá-Chaves, I., & Amaral, M. J. (2000). Supervisão Reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 79-95). Porto Editora.
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, 1(1).
- Salgado, A., Leandro, S., Graça T., & Martins, D. (2016). Observar para refletir: O (des)envolvimento de um grupo de professores na (trans)formação das práticas pedagógicas. *Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Saltini, C. J. P. (2008). *Afetividade e inteligência* (5.ª ed.). Wak Editora.
- Santos Guerra, M. A. (2001). *A escola que aprende*. Edições ASA.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- Seco, G. (2002). *A satisfação dos professores – Teorias, modelos e evidências*. ASA.
- Seabra, F., Mouraz, A., Henriques, S., & Abelha, M. (2021). A supervisão pedagógica na política e na prática educativa: O olhar da Avaliação Externa das Escolas em Portugal. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(106).
<https://doi.org/10.14507/epaa.29.6486>

Seabra, F., Abelha, M., Henriques, S., & Mouraz, A. (2022). Policies and practices of External Evaluation of Schools: Spaces for teacher collaboration?. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 30(116), 644-668. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003442>

Silva, O. G., & Navarro, E. C. (2012). A Relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. *Revista Eletrônica Interdisciplinar*, 2(8), 95-100.

Siqueira, A. M. O., Neto, D. D., & Florêncio, R. (2011). A Importância da Afetividade da Aprendizagem dos Alunos. FACETEN-Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte do Brasil. <http://www.faceten.edu.br/antigo/Importancia%20da%20afetividade%20na%20aprendizagem.pdf>

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE). (2020). Carta ética Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. SPCE. <https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.

Sousa, A. M. (2021). Supervisão pedagógica entre pares e trabalho colaborativo: Contributos para o desenvolvimento profissional docente e para a inovação curricular [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/2625>

Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Factor.

Souza, C. (2013). *A importância da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem* [Trabalho final de Licenciatura]. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. https://bdm.unb.br/bitstream/10483/9052/1/2013_CeciliadeSouza.pdf

Spilt, J. L., Verschueren, K., Van Minderhout, M. B., & Koomen, H. M. Y. (2022). Practitioner Review: Dyadic teacher–child relationships: comparing theories, empirical evidence and implications for practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(7), 724-733.

- Steiner, G. (2004). *Presenças reais*. Editorial Presença.
- Stronge, J. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. In M. Flores (Org.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. Sentidos e implicações* (pp. 23-43). Areal Editores.
- Tassoni, E. C. M. (2000). *Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno*. Universidade Estadual de Campinas. <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2019t.pdf>
- Torre, M. (2018). *Ação transformadora na supervisão entre pares: um exercício de supervisão horizontal* [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/2009>
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuckman, B. W., & Harper, B. E. (2012). *Conducting educational research*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Silva, & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (10.^a ed., pp. 101-128). Edições Afrontamento.
- Valério, E. (2022). *Livro Guia de Práticas de Supervisão Pedagógica de Elisa Valério*. Editorial Presença.
- Veiga, M., & Weiduschat, I. (2004) A afetividade no processo ensino-aprendizagem. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 2(6), 19-22. www.icpg.com.br/hp/revista/download.exec.php?rpa_chave=16b4bf61461ec647ff34
- Venâncio, A. (2015). *A relação professor-aluno no processo de ensino aprendizagem* [Relatório Final de Mestrado da Prática de Ensino Supervisionada]. Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. <http://hdl.handle.net/10400.26/12889>
- Vieira, D. (2018). *Supervisão entre pares: estudo sobre as práticas pedagógicas do professor antes e após processo de supervisão* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/8011>

- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva de Formação de Professores*. Edições Asa.
- Vieira, F. (2006). “No caleidoscópio da supervisão”. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes (Eds.), *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 7-14). Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, 29 (105), 197-217.
file:///Users/utilizador/Downloads/Para_uma_visao_transformadora_da_supervisao_pedagogo.pdf
- Vieira, H. (2000). *A Comunicação na Sala de Aula*. Editorial Presença.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Conselho Científico da Avaliação de Professores, Ministério da Educação. <https://edufor.pt/doc/Supervisao.pdf>
- Vygotski, L.S. (2007). *A formação social da mente* (7.^a ed.). Martins Fontes.
- Viveiros, J. (2012). *Aprendizagem significativa e supervisão: estudo exploratório de caracterização de um processo de mudança de práticas de um professor* [Dissertação de Mestrado]. Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/437>
- Wadsworth, B. (1997). *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget* (5.^a ed.). Pioneira da Educação.
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6–24.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Brok, P., & Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on Classroom Management in Secondary Classrooms in the Netherlands. In C. Evertson, & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practise and Contemporary Issues* (pp. 1-30). Lawrence Erlbaum Associates.
- Yin, R. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (4.^a ed.). Artmed Editora.

Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Educa.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, do Ministério da Educação e Ciência. (2012).
Diário da República: I Série, n.º 37/2012.

<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2012/02/03700/0082900855.pdf>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, do Ministério de Educação e Ciência. (2018). Diário da República: I Série, n.º 129/07. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, do Ministério de Educação e Ciência. (2012).
Diário da República: I Série, n.º 126/2012.

<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2012/07/12600/0334003364.pdf>

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, do Ministério da Educação e
Ciência. (2012). Diário da República: I Série I, n.º 37/2012.

file:///Users/utilizador/Downloads/decreto-regulamentar-26_2012-de-21-de-fevereiro.pdf

Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto, da Assembleia da República. (2019). Diário da República:
I Série, n.º 151/08. <https://data.dre.pt/eli/lei/58/2019/08/08/p/dre/pt/html>

ANEXOS

Anexo 1: Parecer da Comissão de Ética do LE@D



Comissão de Ética

Parecer sobre os documentos apresentados por Oriana Peseiro para realização da investigação intitulada “Supervisão entre pares: efeitos na relação professor-aluno”, realizada no âmbito desta Dissertação de Mestrado.

A investigadora apresentou à Comissão de Ética três documentos: “Consentimento Informado Livre e Esclarecido para Investigação Científica”, o “Guião de Entrevista Semiestruturada - Coordenado(a)”, o “Guião de Entrevista Semiestruturada - professores”, a “Declaração de consentimento de utilização de imagem e de voz” e o “Pedido de autorização para realização do trabalho de investigação”.

Os diferentes documentos informam os possíveis participantes sobre: a pessoa responsável pela investigação; os objetivos da mesma e prováveis benefícios, os tipos de perguntas do questionário, assim como o tempo estimado para a realização das entrevistas. São garantidos o anonimato e a confidencialidade de cada um dos participantes, assim como os possíveis riscos e benefícios. Existem espaços de resposta obrigatória para que os participantes deem o seu consentimento informado e esclarecido. É referido que a investigadora após a transcrição e validação das entrevistas pelos entrevistados apaga a título permanente as mesmas e que nunca serão usados diretamente a voz e a imagem dos participantes na divulgação dos resultados do projeto.

Pela leitura do guião das entrevistas semiestruturadas, constatamos que não são inquiridos dados sensíveis aos participantes, não levantando questões éticas.

A Comissão de Ética em 19 de abril de 2023

Alda Pereira

João Paz

Maria Prazeres Casanova

Anexo 2: Pedido de autorização aos(às) Diretores(as) de Agrupamento para realização do trabalho de investigação



CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO PARA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

Exmo(a). Sr(a). Diretor(a) do Agrupamento (...)
Dr(a). (...)

Assunto: Pedido de autorização para realização do trabalho de investigação a desenvolver no âmbito de Mestrado em Supervisão Pedagógica, da Universidade Aberta.

Santarém, ___ de março de 2023

Eu, Oriana Roque Garcia Peseiro, estudante do 2º ano do Mestrado em Supervisão Pedagógica, venho por este meio solicitar a V. Exa. autorização formal para realizar um trabalho de investigação na instituição por vós dirigida, no ano letivo em curso, de modo a dar cumprimento aos objetivos da Dissertação com o título “Supervisão entre pares: efeitos na relação professor-aluno”, acolhida pelo Laboratório de Educação a Distância e Elearning (LE@D).

A investigação a ser desenvolvida, sob a orientação da Professora Doutora Maria Luísa Lebres Aires e coorientação da Professora Doutora Filipa Isabel Barreto de Seabra Borges, visa proceder a um estudo para investigar em que medida a supervisão entre pares poderá constituir-se como uma possibilidade na melhoria das práticas profissionais docentes, com efeitos ao nível da relação professor-aluno. Nesse sentido, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- a. identificar que grau de importância é atribuído por docentes envolvidos em projetos de supervisão colaborativa à relação professor-aluno;
- b. identificar de que modo os professores participantes consideram que as estratégias pedagógicas desenvolvidas podem potenciar a relação professor-aluno e o envolvimento deste no processo de aprendizagem;
- c. identificar as perspetivas de professores envolvidos em dinâmicas de supervisão entre pares sobre a potencialidade da supervisão entre pares para facilitar o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem;

- d. relacionar, na perspectiva dos professores envolvidos no estudo, as oportunidades de reflexão, enquanto parte integrante da supervisão entre pares, com os potenciais efeitos na relação professor-aluno.

A opção do desenho da investigação recaiu sobre o estudo fenomenológico, uma vez que permitirá descrever o fenómeno em estudo, através de uma análise das realidades experienciadas e vividas pelos participantes da investigação. Nesse sentido, enquadrado numa metodologia de natureza qualitativa, as técnicas de recolha de dados do presente estudo correspondem à entrevista individual semiestruturada e à consulta documental, do Projeto Educativo e do Projeto de Supervisão/Intervisão.

Nesta senda, o procedimento sobre o qual se solicita a colaboração de professores da instituição que V. Exa. dirige corresponde a uma entrevista semiestruturada gravada, a realizar pela estudante responsável pela dissertação mencionada. A seleção dos participantes foi aleatória, tendo somente como ponto de partida as escolas que se encontram a desenvolver projetos de supervisão colaborativa.

A entrevista, que acontecerá através da plataforma Zoom, será gravada, para posterior processo de transcrição. Após a transcrição das entrevistas, todo o material gravado será destruído, por forma a preservar o anonimato e a confidencialidade. Importa referir ainda que, será entregue uma cópia da transcrição a cada participante, respetivamente.

No que respeita à consulta documental, solicita-se que seja possível recolher dados relativos ao Projeto Educativo e ao Projeto de Supervisão/Intervisão, com o objetivo de proceder a uma caracterização do contexto do estudo.

Considerando que os estudos académicos constituem uma ferramenta importante para o desenvolvimento de mudanças nas práticas pedagógicas, ao aceitar participar nesta pesquisa estará a colaborar na produção de conhecimento científico sobre o tema em estudo.

Caso V. Exa. aceite participar na investigação, será garantida a confidencialidade, bem como assegurado o uso exclusivo dos dados recolhidos para o presente estudo. Serão, igualmente, assegurados os cuidados éticos de anonimato e privacidade, na medida em que é garantido que a identificação dos participantes nunca será tornada pública, sendo que, também, o anonimato das escolas será preservado. Assegura-se que, todo e qualquer contato será concretizado em ambiente de privacidade.

Relativamente aos dados recolhidos, estes serão, apenas, usados e tornados públicos para fins académicos e eventos científicos. Nesse sentido, encontra-se prevista a divulgação pública dos resultados, na medida em que essa fase se apresenta como parte integrante do processo de investigação. Nessa divulgação não serão identificados quaisquer dados referentes aos participantes, assim como não será identificada a instituição envolvida, exceto se devida e formalmente autorizada.

Assim, as formas de divulgação pública do estudo, que se poderão observar, correspondem a: reuniões, apresentação em evento científico, comunicação oral, artigos em revistas científicas e em repositório.

Saliento que, considerando todos os aspetos e objetivos que norteiam a pesquisa, não se encontra previsto nenhum risco acrescido aos participantes. A participação é de carácter voluntário, sendo que é possível deixar de colaborar a qualquer momento, sem qualquer consequência.

Agradeço, antecipadamente, a sua colaboração e disponibilidade.

Com os mais sinceros cumprimentos,

Oriana Garcia Peseiro

(Assinatura)

Contacto em caso de dúvidas:

Para qualquer questão relacionada com a participação nesta investigação, por favor, contactar:

Oriana Garcia Peseiro

Telefone: 914 374 887

Email: 2102207@estudante.uab.pt

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, na
qualidade de Diretor(a) _____
(Instituição), declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais
que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assina/m. Foi-me garantida a possibilidade de,
em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta
forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária
forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de
confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.

Assinatura: _____ Data: ___ / ___ / _____

Anexo 3: Caracterização dos participantes nas entrevistas

TABELA – CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES NAS ENTREVISTAS

Caracterização do grupo de docentes entrevistas		
Intervenientes	Características	
	Caracterização Pessoal e Profissional	Formação académica e percurso profissional
PC_AE1	<p>Idade: 49</p> <p>Género: Feminino</p> <p>Situação Profissional: Professora de quadro de escola</p> <p>Disciplina que leciona: Inglês</p> <p>Funções/Cargos: Docente; Diretora de Turma; Coordenadora do Departamento de Línguas e Ciências Sociais Humanas; integra a equipa <i>EQAVET</i> e, consequentemente, a equipa de Autoavaliação; integra a equipa <i>Learning from the Extremes</i>; e, por inerência, membro do Conselho pedagógico.</p>	<p>N.º de anos de serviço: 24</p> <p>Grau académico: Licenciatura</p> <p>Formação inicial: Línguas e Literaturas Modernas, na variante Inglês/Alemão.</p> <p>Formação complementar: em Inglês do 1.º Ciclo; a terminar o Mestrado em Supervisão Pedagógica.</p>
PP1_AE1	<p>Idade: 57</p> <p>Género: Feminino</p> <p>Situação Profissional: Professora de quadro de agrupamento</p> <p>Disciplina que leciona: Português (3.º ciclo e secundário)</p> <p>Funções/Cargos: Docente; Diretora de Turma; Coordenadora dos Cursos Profissionais da Escola; membro do Clube Ubuntu; integra equipa de coadjuvação; integra a equipa de autoavaliação interna da escola, mais precisamente o EQAVET; Coordenadora de ação de melhoria do relacionamento pessoal e interpessoal e a organização e funcionamento do agrupamento; Coordenadora do secretariado de exames; Supervisora das provas finais do 9.º ano.</p>	<p>N.º de anos de serviço: 28</p> <p>Grau académico: Licenciatura</p> <p>Formação inicial: Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante Português-Francês.</p> <p>Formação complementar: 5.º e 6.º ano da <i>Alliance Française</i>; formação do IAVE; formação em supervisão entre pares; formações a nível dos ambientes digitais, PBL (<i>Project-Based Learning</i>) e da inteligência emocional; outras formações - <i>Academia Ubuntu</i>; cursos de <i>Erasmus</i> e <i>Job Shadowing</i>.</p>
PP2_AE1	<p>Idade: 50</p>	<p>N.º de anos de serviço: 26/27</p>

	<p>Género: Feminino</p> <p>Situação Profissional: Professora de quadro de agrupamento (mas encontra-se em mobilidade)</p> <p>Disciplina que leciona: História e Geografia de Portugal (2.º ciclo) e História (3.º ciclo).</p> <p>Funções/Cargos: Docente</p>	<p>Grau académico: Licenciatura (6 anos)</p> <p>Formação inicial: Licenciatura em História (4 anos - antes de Bolonha) e ramo educacional (por um período de 2 anos, em História).</p> <p>Formação complementar: Inacabada pós-graduação em História Local e Regional</p>
PC_AE2	<p>Idade: 63</p> <p>Género: Feminino</p> <p>Situação Profissional: Professora do quadro, no último escalão, no 10.º escalão.</p> <p>Disciplina que leciona: Inglês (Secundário)</p> <p>Funções/Cargos: Professora; Diretora de Turma; Coordenadora do Conselho de Projetos; Coordenadora do Clube Europeu, Coordenadora da Intervisão; Professora observadora (estatuto de observadora no Conselho Pedagógico); Coordenadora de estágio.</p>	<p>N.º de anos de serviço: 41</p> <p>Grau académico: Licenciatura</p> <p>Formação inicial: licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante Inglês/Alemão.</p> <p>Formação complementar: formações em ensino diferenciado; formação a nível de autoria de manuais e, conseqüentemente, diferentes metodologias (“novas correntes”).</p>
PP1_AE2	<p>Idade: 53</p> <p>Género: Feminino</p> <p>Situação Profissional: Professora de quadro de agrupamento</p> <p>Disciplina que leciona: Físico-química</p> <p>Funções/Cargos: Docente; Coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais.</p>	<p>N.º de anos de serviço: 27</p> <p>Grau académico: Licenciatura</p> <p>Formação inicial: Licenciatura em Engenharia Química. Posteriormente, profissionalização em serviço.</p> <p>Formação complementar: ---</p>
PP2_AE2	<p>Idade: 48</p> <p>Género: Feminino</p> <p>Situação Profissional: contratada, entrará em QZP (Quadro de Zona Pedagógica) no ano corrente.</p>	<p>N.º de anos de serviço: 14/15</p> <p>Grau académico: Mestrado</p> <p>Formação inicial: Licenciatura em Arquitetura</p> <p>Formação complementar: Mestrado em Ensino das Artes</p>

	Disciplina que leciona: Educação Visual Funções/Cargos: Docente e Diretora de Turma	Visuais (via profissionalizante para o ensino)
--	--	--

Anexo 4: Informação à Comissão de Ética - Resumo da investigação



INFORMAÇÃO À COMISSÃO DE ÉTICA

RESUMO DA INVESTIGAÇÃO

Título: Supervisão entre pares: efeitos na relação professor-aluno

Investigador/a: Oriana Roque Garcia Peseiro

Orientadora: Professora Doutora Maria Luísa Lebres Aires

Coorientadora: Professora Doutora Filipa Isabel Barreto de Seabra Borges

Período: Regime de estudos em tempo integral

Foco/objetivos da investigação:

Para investigar em que medida a supervisão entre pares poderá constituir-se como uma possibilidade na melhoria das práticas profissionais docentes, com efeitos ao nível da relação professor-aluno, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- identificar que grau de importância é atribuído por docentes envolvidos em projetos de supervisão colaborativa à relação professor-aluno;
- identificar de que modo os professores participantes consideram que as estratégias pedagógicas desenvolvidas podem potenciar a relação professor-aluno e o envolvimento deste no processo de aprendizagem;
- identificar as perspetivas de professores envolvidos em dinâmicas de supervisão entre pares sobre a potencialidade da supervisão entre pares para facilitar o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem;
- relacionar, na perspetiva dos professores envolvidos no estudo, as oportunidades de reflexão, enquanto parte integrante da supervisão entre pares, com os potenciais efeitos na relação professor-aluno.

Metodologia e instrumentos de recolha de dados:

A opção do desenho da investigação recaiu sobre o estudo fenomenológico, escolha essa que resulta do facto deste tipo de estudo permitir descrever o fenómeno em estudo, através de uma análise das realidades experienciadas e vividas pelos participantes da investigação, atendendo à forma como os descrevem/interpretam (Coutinho, 2011).

No seguimento desta perspetiva, a abordagem do presente estudo, enquadra-se numa metodologia de natureza qualitativa.

Decorrente da metodologia de trabalho apresentada, as técnicas de recolha de dados que se afiguraram como as mais indicadas foram a entrevista individual semiestruturada e a consulta documental.

Nesta senda, os instrumentos de recolha de dados serão, respetivamente, o guião de entrevista e a grelha de análise documental (a ser elaborada).

De referir ainda que, caso o número de participantes se verificar considerável e justificativo, serão aplicados dois questionários distintos, um relativo à perceção de supervisão pedagógica e outro referente à conceção relação pedagógica.

A ser utilizado um questionário, ele basear-se-á em questionários já validados e contará com a autorização dos respetivos autores. Pela temática dos questionários, não se antevê qualquer aspeto sensível. O questionário, dirigido a professores, será precedido de um consentimento informado semelhante ao elaborado para as entrevistas, e sem o assentimento do participante não serão recolhidos quaisquer dados. A participação no questionário será, também ela, anónima.

Anexo 5: Pedido de participação aos(às) participantes do estudo -
Consentimento informado livre e esclarecido para investigação
científica

CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO PARA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

O presente documento contém informação importante em relação à investigação para a qual foi convidado a participar. Solicito que leia atentamente toda a informação apresentada, podendo apresentar alguma questão de modo a decidir da sua participação.

Título da investigação: Supervisão entre pares: efeitos na relação professor-aluno **Pessoa**

responsável pela investigação: Oriana Roque Garcia Peseiro

Instituição de acolhimento: Laboratório de Educação a Distância e Elearning (LE@D). **Objetivos da investigação:**

A investigação a ser desenvolvida, enquadrada na dissertação da estudante Oriana Roque Garcia Peseiro para obtenção do grau de mestre em Supervisão Pedagógica, da Universidade Aberta, sob a orientação da Professora Doutora Maria Luísa Lebres Aires e coorientação da Professora Doutora Filipa Isabel Barreto de Seabra Borges, visa proceder a um estudo para investigar em que medida a supervisão entre pares poderá constituir-se como uma possibilidade na melhoria das práticas profissionais docentes, com efeitos ao nível da relação professor-aluno. Nesse sentido, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

1. identificar que grau de importância é atribuído por docentes envolvidos em projetos de supervisão colaborativa à relação professor-aluno;
2. identificar de que modo os professores participantes consideram que as estratégias pedagógicas desenvolvidas podem potenciar a relação professor-aluno e o envolvimento deste no processo de aprendizagem;
3. identificar as perspetivas de professores envolvidos em dinâmicas de supervisão entre pares sobre a potencialidade da supervisão entre pares para facilitar o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem;
4. relacionar, na perspetiva dos professores envolvidos no estudo, as oportunidades de reflexão, enquanto parte integrante da supervisão entre pares, com os potenciais efeitos na relação professor-aluno.

Duração esperada da participação:

Prevê-se que a recolha de dados seja realizada durante, aproximadamente, um mês (mediante a disponibilidade dos participantes).

Procedimentos do estudo:

O procedimento sobre o qual se solicita a sua colaboração corresponde a uma entrevista semiestruturada gravada, a realizar pela estudante acima mencionada. A seleção dos participantes foi aleatória, tendo somente como ponto de partida as escolas que se encontram a desenvolver projetos de supervisão colaborativa.

A entrevista, que acontecerá através da plataforma Zoom, será gravada, para posterior processo de transcrição. Importa referir que, será entregue uma cópia da transcrição ao participante.

Prevê-se que a duração da mesma será de, aproximadamente, uma hora e trinta minutos, numa única sessão.

Após a transcrição das entrevistas, todo o material gravado será destruído, por forma a preservar o anonimato e a confidencialidade.

Serão, ainda, recolhidos dados relativos ao Projeto de Supervisão em que se encontra envolvido(a).

Possíveis benefícios esperados da participação:

Ao aceitar participar na referida pesquisa estará a colaborar na produção de conhecimento científico sobre o tema em estudo, bem como poderá auxiliar a melhorar as práticas docentes.

Possíveis riscos da participação:

Considerando todos os aspetos e objetivos que norteiam a pesquisa, não se encontra previsto nenhum risco acrescido aos participantes. A sua participação é voluntária, sendo que poderá deixar de colaborar a qualquer momento, sem qualquer consequência.

Confidencialidade e anonimato:

Ao aceitar participar na investigação, será garantida a confidencialidade, bem como assegurado o uso exclusivo dos dados recolhidos para o presente estudo. Serão, igualmente, assegurados os cuidados éticos de anonimato e privacidade, na medida em que é garantido que a identificação dos participantes nunca será tornada pública. Assegura-se que, todo e qualquer contato será concretizado em ambiente de privacidade. Também o anonimato das escolas será preservado.

Sobre os dados recolhidos:

Os dados recolhidos serão, apenas, usados e tornados públicos para fins académicos e eventos científicos.

Encontra-se prevista a partilha pública de processos, método e resultados da investigação, sendo que serão garantidos os princípios éticos de confidencialidade, privacidade e anonimato da sua identidade e dos dados recolhidos.

Divulgação dos resultados da investigação/projeto e sua finalidade

A divulgação pública dos resultados, constituindo-se como parte integrante do processo de investigação, encontra-se prevista. Nessa divulgação não serão identificados quaisquer dados referentes aos participantes, assim como não será identificada a instituição envolvida, exceto se devida e formalmente autorizada.

Assim, as formas de divulgação pública do estudo, que se poderão observar, correspondem a: reuniões, apresentação em evento científico, comunicação oral, artigos em revistas científicas e em repositório.

Contacto em caso de dúvidas:

Para qualquer questão relacionada com a sua participação nesta investigação, por favor, contactar:

Oirana Garcia Peseiro

Telefone: 914 374 887

Email: 2102207@estudante.uab.pt

Tipo de participação: A participação é voluntária e a qualquer momento pode desistir, para o que deve ser enviado um email para 2102207@estudante.uab.pt

Assinatura do investigador que solicita a participação

Nome: Oriana Roque Garcia Peseiro

Assinatura _____ **Data:** ___ / ___ / _____

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assina/m. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.

Nome: _____

Assinatura: _____ **Data:** ___ / ___ / _____

SE NÃO FOR O PRÓPRIO A ASSINAR POR IDADE OU INCAPACIDADE

(se o menor tiver discernimento deve também assinar em cima, se consentir)

NOME: _____
BI/CC N.º: _____ **DATA OU VALIDADE:** ___ / ___ / ____
GRAU DE PARENTESCO OU TIPO DE REPRESENTAÇÃO: _____
ASSINATURA: _____

Anexo 6: Declaração de consentimento de utilização de imagem e de
VOZ



LE@D – Laboratório de Educação a Distância e eLearning

Declaração de consentimento de utilização de imagem e de voz

O LE@D – Laboratório de Educação a Distância e eLearning é responsável pela recolha e tratamento dos seus dados pessoais para as finalidades abaixo indicadas, considerando o seu consentimento.

Caso dê o seu consentimento, procederemos ao tratamento dos seus dados pessoais (imagem e voz) para: registo das entrevistas realizadas no contexto do estudo: “Supervisão entre pares: efeitos na relação professor-aluno”.

Os dados recolhidos serão transcritos, e após a transcrição as gravações serão eliminadas. Nunca serão usados diretamente a sua voz ou a sua imagem na divulgação dos resultados do projeto.

A transcrição ser-lhe-á entregue para validação e eventual correção.

O consentimento é voluntário e só processaremos os seus dados pessoais para as finalidades indicadas mediante o seu consentimento. A qualquer momento poderá retirá-lo através dos seguintes contactos:

Oriana Roque Garcia Peseiro
Rua Dr. Virgílio Arruda, n.º 10, 7.º esq.
2000-217 Santarém – Portugal
Telefone: 914374887
Mail: 2102207@estudante.uab.pt

A suspensão deste consentimento não afeta a legalidade do tratamento dos dados anteriormente realizado com base no consentimento expresso.

Os seus dados pessoais serão preservados pelo LE@D enquanto forem necessários para as finalidades para as quais foram recolhidos ou até que nos peça para os apagarmos.

CONSENTIMENTO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E DE VOZ

Eu, _____, com o número de identificação _____, consinto na utilização da minha imagem pessoal e gravação de voz recolhida no âmbito da investigação “Supervisão entre pares: efeitos na relação professor-aluno”, para transcrição e utilização como fonte de informações para a dissertação em causa, e eventual divulgação em eventos e publicações de âmbito científico.

Sim

Não

Assinatura

Data

LE@D – Laboratório de Educação a Distância e eLearning
Rua da Escola Politécnica, 147
1269-001 Lisboa – Portugal

Anexo 7: Guião de entrevista semiestruturada – Professores(as)
Participantes



Universidade Aberta

Mestrado em Supervisão Pedagógica

GUIÃO DE ENTREVISTA

No âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica, da Universidade Aberta, encontro-me a desenvolver uma pesquisa com o objetivo de investigar em que medida a supervisão entre pares poderá constituir-se como uma possibilidade na melhoria das práticas profissionais docentes, com efeitos ao nível da relação professor-aluno.

Para que seja possível alcançar o sucesso do presente estudo, o seu contributo é essencial, através das suas respostas a esta entrevista.

Desde já, garantimos o seu anonimato, bem como da sua instituição, e a confidencialidade das informações concedidas. A sua participação é voluntária e poderá, a qualquer momento, solicitar a desistência da sua participação.

Não se anteveem quaisquer consequências negativas da participação neste projeto.

A gravação de áudio será destruída imediatamente após a transcrição da entrevista. Terá oportunidade de rever e introduzir correções a essa transcrição, que será anexada à dissertação, eliminando quaisquer elementos que permitam a sua identificação. A sua escola também não será identificada – todos os participantes e escolas serão designados por siglas, mantendo assim o seu anonimato.

Entrevistador(a):		
Entrevistado(a):		
Recursos:		
Blocos	Objetivos do bloco	Operacionalização da entrevista de carácter semiestruturada (Questões)

<p style="text-align: center;">I</p> <p style="text-align: center;">Legitimação da entrevista e motivação do(a) entrevistado(a)</p>	<p>1.1. Motivar o(a) entrevistado(a) para colaborar;</p> <p>1.2. Legitimar a entrevista;</p> <p>1.3. Garantir a confidencialidade.</p>	<p>1.1.1. Agradecer a disponibilidade e pedir a colaboração do(a) entrevistado(a), pois é considerada muito importante para a prossecução do trabalho.</p> <p>1.2.1. Explicitar o problema e o objetivo do estudo.</p> <p>1.2.2. Explicar o procedimento.</p> <p>1.3.1. Assegurar a confidencialidade e a autorização do registo áudio da entrevista – assinar o consentimento informado.</p>
<p style="text-align: center;">II</p> <p style="text-align: center;">Perceção do grau de importância atribuído, por docentes envolvidos em projetos de supervisão colaborativa, à relação professor-aluno</p>	<p>2.1. Analisar a conceção sobre a relação pedagógica professor-aluno;</p> <p>2.2. Perceber qual o nível de importância atribuída à relação pedagógica, no contexto de supervisão entre pares.</p>	<p>2.1.1. Em função da sua experiência, quando falamos em relação pedagógica, o que lhe ocorre?</p> <p>2.1.2. Com base em todas as suas vivências, quais são os aspetos que valoriza na relação pedagógica com os alunos?</p> <p>2.2.1. Quais poderão ser, no seu entender, as principais potencialidades da relação pedagógica?</p> <p>2.2.2. Em que medida considera importante/relevante a relação estabelecida entre professor e aluno? (Pode clarificar o grau de importância que lhe atribui?)</p> <p>2.2.3. Pela sua vivência enquanto docente, que dificuldades acha que se podem sentir na relação que os professores estabelecem com os alunos?</p>
<p style="text-align: center;">III</p> <p style="text-align: center;">Análise do modo como os professores participantes consideram que as estratégias pedagógicas desenvolvidas podem potenciar a relação professor-aluno e o envolvimento deste no processo de aprendizagem</p>	<p>3.1. Analisar de que forma as estratégias pedagógicas potencializam a relação professor-aluno e o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem;</p> <p>3.2. Conhecer que estratégias pedagógicas poderão contribuir para a relação pedagógica e para o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.</p>	<p>3.1.1. Na sua perspetiva, de que forma as estratégias pedagógicas poderão influenciar a relação professor-aluno?</p> <p>3.1.2. No mesmo contexto, e considerando a sua experiência profissional, pode especificar quais são, para si, as estratégias pedagógicas que potencializam o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem?</p> <p>3.1.3. Na sua opinião, de que forma as experiências que envolvem interação podem estar relacionadas, ou não, com as aprendizagens dos alunos?</p> <p>3.2.1. Pode dar exemplos de estratégias/dinâmicas que promove na sua prática docente para potenciar a relação professor-aluno e o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem?</p>
<p style="text-align: center;">IV</p> <p style="text-align: center;">Percepções dos professores envolvidos em dinâmicas de supervisão entre pares sobre a potencialidade da supervisão entre pares para</p>	<p>4.1. Conhecer a conceção sobre supervisão pedagógica colaborativa;</p> <p>4.2. Conhecer as motivações para o envolvimento no</p>	<p>4.1.1. Em função da sua experiência, o que entende por supervisão pedagógica colaborativa?</p> <p>4.2.1. Qual a sua opinião sobre a colaboração entre pares?</p> <p>4.2.2. O que o(a) motiva a participar nos projetos de supervisão pedagógica?</p>

<p>facilitar o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem</p>	<p>projeto de supervisão colaborativa;</p> <p>4.3. Analisar as percepções sobre as potencialidades da supervisão entre pares enquanto fator facilitador do envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem</p>	<p>4.2.3. Considera que a sua participação no projeto de supervisão pedagógica existente na sua escola veio alterar a forma como ensina? Em que medida?</p> <p>(Sente que a forma como ensina pode ter sido influenciada pela sua participação no projeto de supervisão?</p> <p>Consegue dar-me algum exemplo mais concreto?)</p> <p>4.3.1. Na sua perspetiva, de que forma as práticas de supervisão entre pares poderão facilitar o envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem?</p> <p>(Na sua perspetiva, quais são as potencialidades da supervisão entre pares na promoção do envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem?)</p> <p>4.3.2. Considera que a participação nesse projeto teve impactos na relação pedagógica que estabelece com os seus alunos?</p> <p>4.3.2.1. Em que medida?</p> <p>4.3.2.2. Consegue especificar de que modo se concretiza essa mudança?</p> <p>4.3.2.3. Como sente que ocorre essa influência? (ex.: observar diferentes formas de lidar com problemas, etc.).</p>
<p>V</p> <p>Análise da relação entre as oportunidades de reflexão, enquanto parte integrante da supervisão entre pares, com os potenciais efeitos na relação professor-aluno, na perspetiva dos professores envolvidos no estudo</p>	<p>5.1. Analisar e descrever os potenciais efeitos da reflexão para a relação professor-aluno</p> <p>5.2. Perceber qual o contributo da reflexão para a relação professor-aluno</p>	<p>5.1.1. Tendo em conta a sua experiência, de que forma acha que o trabalho colaborativo promove/gera efeitos na relação professor-aluno?</p> <p>5.2.1. Em função das suas vivências nos projetos de supervisão colaborativa, em que aspetos a reflexão e a autoanálise pode contribuir para a melhoria da relação pedagógica?</p> <p>(Consegue dar-me alguns exemplos?)</p>
<p>VI</p> <p>Considerações finais/ Agradecimentos</p>	<p>6.1. Dar ao(à) entrevistado(a) a possibilidade de acrescentar informação e agradecer.</p>	<p>6.1.1. Antes de terminarmos a nossa entrevista, pretende clarificar ou acrescentar alguma informação?</p> <p>6.1.2. Agradecimento pela disponibilidade e colaboração dispensadas.</p>
<p>Data: Duração:</p>		
<p>Local:</p>		



Universidade Aberta
Mestrado em Supervisão Pedagógica

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Nome: _____ Código: _____

Instituição: _____

Caracterização pessoal e profissional		
1.	Registe o género:	
2.	Que idade tem?	
3.	Qual é a sua situação profissional?	
4.	Qual é a função/ funções ou cargo(s) que desempenha, no presente ano letivo, na sua instituição?	
Formação académica e percurso profissional		
5.	Qual é a sua formação inicial?	
6.	Que habilitações académicas possui?	
7.	Possui alguma formação complementar? Se sim, qual?	
8.	Quantos anos de serviço tem?	

Anexo 8: Guião de entrevista semiestruturada – Coordenador(a)



Universidade Aberta

Mestrado em Supervisão Pedagógica

GUIÃO DE ENTREVISTA

- Coordenador(a) -

No âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica, da Universidade Aberta, encontro-me a desenvolver uma pesquisa com o objetivo de investigar em que medida a supervisão entre pares poderá constituir-se como uma possibilidade na melhoria das práticas profissionais docentes, com efeitos ao nível da relação professor-aluno.

Para que seja possível alcançar o sucesso do presente estudo, o seu contributo é essencial, através das suas respostas a esta entrevista.

Desde já, garantimos o seu anonimato, bem como da sua instituição, e a confidencialidade das informações concedidas. A sua participação é voluntária e poderá, a qualquer momento, solicitar a desistência da sua participação.

Não se anteveem quaisquer consequências negativas da participação neste projeto.

A gravação de áudio será destruída imediatamente após a transcrição da entrevista. Terá oportunidade de rever e introduzir correções a essa transcrição, que será anexada à dissertação, eliminando quaisquer elementos que permitam a sua identificação. A sua escola também não será identificada – todos os participantes e escolas serão designados por siglas, mantendo assim o seu anonimato.

Entrevistador(a):
Entrevistado(a):
Recursos:

Blocos	Objetivos do bloco	Operacionalização da entrevista de caráter semiestruturado (Questões)
I Legitimação da entrevista e motivação do(a) entrevistado(a)	<p>1.1. Motivar o(a) entrevistado(a) para colaborar;</p> <p>1.2. Legitimar a entrevista;</p> <p>1.3. Garantir a confidencialidade.</p>	<p>1.1.1. Agradecer a disponibilidade e pedir a colaboração do(a) entrevistado(a), pois é considerada muito importante para a prossecução do trabalho.</p> <p>1.2.1. Explicitar o problema e o objetivo do estudo.</p> <p>1.2.2. Explicar o procedimento.</p> <p>1.3.1. Assegurar a confidencialidade e a autorização do registo áudio da entrevista – assinar o consentimento informado.</p>
II Experiência enquanto coordenador(a) de Projeto de Supervisão/Intervisão e análise do desenvolvimento do Projeto	<p>2.1. Conhecer a experiência do(a) entrevistado como coordenador do Projeto;</p> <p>2.2. Recolher informações sobre a implementação do projeto e contextualizar o desenvolvimento do mesmo.</p>	<p>2.1.1. Há quanto tempo desempenha a função de coordenador(a) do projeto de supervisão/intervisão? É a primeira vez que implementa um projeto desta natureza?</p> <p>2.1.2. Como surgiu o Projeto de Supervisão/Intervisão?</p> <p>2.1.3. Enquanto coordenador(a), e tendo por base a experiência do projeto em vigor, como sente que o mesmo foi aceite/acolhido pelos professores do agrupamento?</p> <p>2.2.1. Sente que o projeto está a decorrer de acordo com o que foi, inicialmente, planeado? (Em que medida?)</p> <p>2.2.2. Em breves palavras, é possível descrever como se foi desenvolvendo a implementação do projeto?</p> <p>2.2.3. Foram sendo necessárias adaptações no que respeita ao Projeto inicial?</p> <p>2.2.4. Neste momento se tivesse oportunidade de reestruturar o Projeto, que alteração ou alterações lhe introduziria?</p>
III Perceção do grau de importância atribuído, por docentes envolvidos em projetos de supervisão colaborativa, à relação professor-aluno	<p>3.1. Analisar a conceção sobre a relação pedagógica professor-aluno;</p> <p>3.2. Perceber qual o nível de importância atribuída à relação pedagógica, no contexto de supervisão entre pares.</p>	<p>(Abordando, mais especificamente, a sua participação no projeto, no terreno, na prática efetiva do mesmo...)</p> <p>3.1.1. Em função da sua experiência, quando falamos em relação pedagógica, o que lhe ocorre?</p> <p>3.1.2. Com base em todas as suas vivências, quais são os aspetos que valoriza na relação pedagógica com os alunos?</p> <p>3.2.1. Quais poderão ser, no seu entender, as principais potencialidades da relação pedagógica?</p> <p>3.2.2. Em que medida considera importante/relevante a relação estabelecida entre professor e aluno?</p> <p>(Pode clarificar o grau de importância que lhe atribui?)</p>

		<p>3.2.3. Pela sua vivência enquanto docente, que dificuldades acha que se podem sentir na relação que os professores estabelecem com os alunos?</p>
<p>IV</p> <p>Análise do modo como os professores participantes consideram que as estratégias pedagógicas desenvolvidas podem potenciar a relação professor-aluno e o envolvimento deste no processo de aprendizagem</p>	<p>4.1. Analisar de que forma as estratégias pedagógicas potencializam a relação professor-aluno e o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem;</p> <p>4.2. Conhecer que estratégias pedagógicas poderão contribuir para a relação pedagógica e para o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.</p>	<p>4.1.1. Na sua perspectiva, de que forma as estratégias pedagógicas poderão influenciar a relação professor-aluno?</p> <p>4.1.2. No mesmo contexto, e considerando a sua experiência profissional, pode especificar quais são, para si, as estratégias pedagógicas que potencializam o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem?</p> <p>4.1.3. Na sua opinião, de que forma as experiências que envolvem interação podem estar relacionadas, ou não, com as aprendizagens dos alunos?</p> <p>4.2.1. Pode dar exemplos de estratégias/dinâmicas que promove na sua prática docente para potenciar a relação professor-aluno e o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem?</p>
<p>V</p> <p>Perceções dos professores envolvidos em dinâmicas de supervisão entre pares sobre a potencialidade da supervisão entre pares para facilitar o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem</p>	<p>5.1. Conhecer a conceção sobre supervisão pedagógica colaborativa;</p> <p>5.2. Conhecer as motivações para o envolvimento no projeto de supervisão colaborativa;</p> <p>5.3. Analisar as perceções sobre as potencialidades da supervisão entre pares enquanto fator facilitador do envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem</p>	<p>5.1.1. Em função da sua experiência, o que entende por supervisão pedagógica colaborativa?</p> <p>5.2.1. Qual a sua opinião sobre a colaboração entre pares?</p> <p>5.2.2. O que o(a) motiva a participar nos projetos de supervisão pedagógica?</p> <p>5.2.3. Considera que a sua participação no projeto de supervisão pedagógica existente na sua escola veio alterar a forma como ensina? Em que medida?</p> <p>(Sente que a forma como ensina pode ter sido influenciada pela sua participação no projeto de supervisão?</p> <p>Consegue dar-me algum exemplo mais concreto?)</p> <p>5.3.1. Na sua perspectiva, de que forma as práticas de supervisão entre pares poderão facilitar o envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem?</p> <p>(Na sua perspectiva, quais são as potencialidades da supervisão entre pares na promoção do envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem?)</p> <p>5.3.2. Considera que a participação nesse projeto teve impactos na relação pedagógica que estabelece com os seus alunos?</p> <p>5.3.2.1. Em que medida?</p> <p>5.3.2.2. Consegue especificar de que modo se concretiza essa mudança?</p> <p>5.3.2.3. Como sente que ocorre essa influência? (ex.: observar diferentes formas de lidar com problemas, etc.).</p>

<p style="text-align: center;">VI</p> <p>Análise da relação entre as oportunidades de reflexão, enquanto parte integrante da supervisão entre pares, com os potenciais efeitos na relação professor-aluno, na perspectiva dos professores envolvidos no estudo</p>	<p>6.1. Analisar e descrever os potenciais efeitos da reflexão para a relação professor-aluno</p> <p>6.2. Perceber qual o contributo da reflexão para a relação professor-aluno</p>	<p>6.1.1. Tendo em conta a sua experiência, de que forma acha que o trabalho colaborativo promove/gera efeitos na relação professor-aluno?</p> <p>6.2.1. Em função das suas vivências nos projetos de supervisão colaborativa, em que aspetos a reflexão e a autoanálise pode contribuir para a melhoria da relação pedagógica?</p> <p>(Consegue dar-me alguns exemplos?)</p>
<p style="text-align: center;">VII</p> <p>Considerações finais/ Agradecimentos</p>	<p>7.1. Dar ao(à) entrevistado(a) a possibilidade de acrescentar informação e agradecer.</p>	<p>7.1.1. Antes de terminarmos a nossa entrevista, pretende clarificar ou acrescentar alguma informação?</p> <p>7.1.2. Agradecimento pela disponibilidade e colaboração dispensadas.</p>
<p>Data: Duração:</p>		
<p>Local:</p>		



Universidade Aberta
Mestrado em Supervisão Pedagógica

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Nome: _____ Código: _____

Instituição: _____

Caracterização pessoal e profissional		
1.	Registe o género:	
2.	Que idade tem?	
3.	Qual é a sua situação profissional?	
4.	Qual é a função/ funções ou cargo(s) que desempenha, no presente ano letivo, na sua instituição?	
Formação académica e percurso profissional		
5.	Qual é a sua formação inicial?	
6.	Que habilitações académicas possui?	
7.	Possui alguma formação complementar? Se sim, qual?	
8.	Quantos anos de serviço tem?	

Anexo 9: Transcrições das entrevistas semiestruturadas

Anexo 9.1. – Transcrição Entrevista PC_AE1

Dados da Entrevista:

- Entrevistadora: Oriana Garcia Peseiro
- Entrevistado (código): PC_AE1
- Recursos: plataforma Zoom
- Data da entrevista: 2 de junho de 2023
- Local da entrevista: Via zoom
- Tipo de entrevista: semiestruturada
- Início da entrevista: 17h00m
- Fim da entrevista: 18h20m
- Duração da entrevista: 1h20m

I - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

Entrevistadora – Boa tarde!

PC_AE1 – Boa tarde!

Entrevistadora – Antes de mais, questiono, então, se posso gravar a entrevista?

PC_AE1 – Está autorizada (risos).

Entrevistadora – Obrigada (risos). Quero, em primeiro lugar, agradecer a disponibilidade para esta entrevista, bem como a colaboração no estudo que me encontro a desenvolver. Como já sabe, sou mestranda em Supervisão Pedagógica, na Universidade Aberta, e encontro-me a desenvolver uma pesquisa com o objetivo de investigar em que medida a supervisão entre pares poderá constituir-se como uma possibilidade na melhoria das práticas profissionais decentes, com efeito, mais especificamente, ao nível da relação professor-aluno. Nesse sentido, e para que seja possível alcançar o sucesso deste estudo, o seu contributo é essencial, através desta entrevista. Garantimos o seu anonimato e da Instituição, também, e a confidencialidade das informações, que serão concedidas ao longo da entrevista. Acrescento, ainda, que a participação é voluntária e que pode desistir a qualquer momento. Tenho, também, que referir que não se anteveem quaisquer consequências negativas da sua participação neste projeto. Deixe-me só, então, explicar que a entrevista, tal como já foi

referido, será gravada, contudo, terá a oportunidade de rever e introduzir correções na transcrição, uma vez que a mesma será destruída imediatamente após a transcrição. A transcrição será anexada à dissertação, contudo serão eliminados quaisquer elementos que permitam a sua identificação, tal como da instituição. Aproveito, também, para salientar que todos os participantes serão... e as escolas também... serão designadas por siglas, mantendo assim, então, o anonimato. Falta-me, ainda, dizer que, como já assinamos os termos de consentimento informado livre e esclarecido e, também, a declaração de consentimento de utilização de imagem e voz - que agradeço -, pergunto se, podemos começar por abordar, aqui, um pequeno questionário sociodemográfico, que depois será bastante útil para proceder à caracterização dos participantes no estudo?

PC_AE1 – Claro.

Caraterização do entrevistado

Registo do género: Feminino

Entrevistadora – Então, assim sendo, volto a reforçar a ideia de que todas estas informações depois serão sempre... será sempre atribuído o tal código para que nenhuma, nenhuma informação da instituição, também, seja dada a conhecer. Assim sendo, pergunto-lhe, em primeiro lugar, no âmbito da caracterização pessoal e profissional, que idade tem?

PC_AE1 – Quarenta e nove. Acho que é! (Risos) ...é, é.

Entrevistadora – (Risos) E qual a sua situação profissional?

PC_AE1 – Sou quadro de escola.

Entrevistadora – E a função, ou funções/cargos que desempenha, no presente ano letivo, na sua instituição?

PC_AE1 – Tem a certeza? (Risos)

Entrevistadora – ...a lista é extensa (risos).

PC_AE1 – Ora... que cargos é que eu desempenho? A ver se não me esqueço de nenhum... Sou Diretora de Turma... Sou Coordenadora do Departamento de Línguas e Ciências Sociais Humanas. Sou... faço parte da equipa *EQAVET*... Ahhh... que, por sua vez, está inserida na equipa de Autoavaliação... Ahhh... pronto, depois, faço parte do Conselho pedagógico, por

inerência. Ahhh... E acho que tenho mais qualquer coisa, mas já não me lembro. É uma carrada delas...

Entrevistadora – Não tem a certeza (risos)...

PC_AE1 – Só vendo no horário. Espere lá. Faço parte mais de qualquer coisa...

Entrevistadora – Como se não chegasse...

PC_AE1 – Ah! Faço parte da equipa *Learning from the Extremes*, um projeto que abraçámos este ano. E, pronto, já chega. Não interessa. O resto já não me lembro (risos).

Entrevistadora – Obrigada (risos). Passando, então, ao campo da formação académica e do percurso profissional, pergunto-lhe qual a sua formação profissional? ...formação inicial? Peço desculpa!

PC_AE1 – A minha formação inicial é Línguas e Literaturas Modernas, na variante Inglês/Alemão.

Entrevistadora – Sim.

PC_AE1 – E, neste momento, licenciatura, não é...

Entrevistadora – Pois (risos), ia perguntar isso, quais eram as suas habilitações?

PC_AE1 – ...e, neste momento, quase, quase, quase, a entregar a dissertação, mas ainda não entreguei.

Entrevistadora – Está quase, já não falta tudo.

PC_AE1 – Não, não... vou agora ter reunião a seguir.

Entrevistadora – E possui alguma formação complementar? Se sim, depois esclarecia qual.

PC_AE1 – Ahhh... só no primeiro ciclo, mas depois acabei por nem pedir a certificação, porque aquilo era preciso muita coisa e não... mas também fiz, mas também fiz... um complemento de formação, digamos assim, em Inglês do 1.º Ciclo.

Entrevistadora – Ah, sim... estou a perceber. Ahhh... falta-me só questionar-lhe, quantos anos de serviço tem?

PC_AE1 – Ora... vinte e quatro, creio eu, vinte e quatro. Deve ser, à volta disso. Vinte e quatro.

Entrevistadora – Obrigada. Esta parte é um bocadinho mais maçadora, mas, de facto, é super importante...

PC_AE1 – Claro que sim.

II – Experiência enquanto coordenador(a) de Projeto de Supervisão/Intervisão e análise do desenvolvimento do Projeto

Entrevistadora – ...para conseguir, então, depois caracterizar os participantes. Bom, dando então início à entrevista, não é, propriamente dita... começo por perguntar-lhe, há quanto tempo desempenha a função de coordenadora do projeto de supervisão?

PC_AE1 – Oficialmente? Oficialmente, este ano. Oficiosamente, desde 2020 (risos). Mas, oficialmente, este ano.

Entrevistadora – Este ano...

PC_AE1 – Oficialmente, este ano, criámos... o diretor perguntou-me se eu não queria coordenar, porque faz parte de um dos planos de melhoria da escola.

Entrevistadora – Então, é a primeira vez que implementa um projeto desta natureza?

PC_AE1 – Não.

Entrevistadora – Não?

PC_AE1 – Não. É o que eu estou a tentar explicar. Desde 2020, portanto no ano da pandemia, que acabei por... e também fruto da minha dissertação, acabei por assumir a função de coordenação, sem ter esse nome. Pronto, sem ter sido designada, digamos assim.

Entrevistadora – Sim...

PC_AE1 – ...portanto, informalmente desde 2020... aliás 2019. Não... 2020. Informalmente, 2020. Formalmente, este ano. Pronto, é assim.

Entrevistadora – Ok, obrigada. E como é que surgiu este projeto de supervisão?

PC_AE1 – (risos)... da minha dissertação (risos). Não... é assim... Não, não, estou a brincar. A dissertação... eu acho que lhe enviei o documento, não enviei? O nosso documento de supervisão?

Entrevistadora – Aquele que estiveram a melhorar e que terminaram agora, ainda não.

PC_AE1 – A última versão, não lhe enviei? A última versão?

Entrevistadora – Não, ainda não. Disse-me que faltava terminar qualquer coisa e que depois me enviava.

PC_AE1 – Não enviei? Ai, então eu envio.

Entrevistadora – Há-de enviar (risos).

PC_AE1 – Já podia ter dito. Fui eu que me esqueci. Não, é assim... O plano assenta em duas modalidades de supervisão, digamos assim. Nós começámos a supervisão, quando eu cheguei ao grupamento, em 2013/2014... já existia supervisão, mas era a supervisão à moda antiga, ou seja, a supervisão vertical. Pronto. Quando eu lá cheguei, ainda tive a minha coordenadora - na altura Coordenadora de Departamento de Línguas, que não estavam os dois juntos - a ir assistir às aulas com a folhinha, com as cruzinhas... e não sei quê.

Entrevistadora – Observar...

PC_AE1 – Entretanto, logo no ano seguinte, houve uma formação no agrupamento, dada pela Doutora Isabel Fialho, que veio ali, pronto, mexer um bocadinho e fazer-nos a todos... Eu não frequentei essa formação, porque a minha filha era muito pequenina ainda e era fora do horário letivo e eu não conseguia, não conseguia... não consegui frequentar, mas houve muitos colegas que frequentaram a formação e fez ali parar um bocadinho. Entretanto, também partilharam connosco, não é? Com quem não tinha feito a formação... a documentação, para nós, pronto, nos pormos um bocadinho mais a par...

Entrevistadora – ... repensar.

PC_AE1 – E fez-nos refletir um bocadinho. Entretanto, tivemos avaliação externa. Creio que, em 2017. Acho que foi 16/17, salvo erro... se não estou enganada. Mas, se não foi, foi por aí, mas acho que foi 2016/2017. E, a supervisão vinha como um ponto de melhoria da avaliação externa, porque, embora tivesse... Ela era feita, mas não era, não estava suficientemente apropriada pelos professores. Pronto. E então, a partir daí, foi o momento em que a reflexão foi mais, mais profunda. Acabámos com a supervisão vertical... que nós batemos o pé. Acabámos com a supervisão vertical e passámos para a supervisão horizontal e experimentámos várias modalidades, desde supervisão entre pares, de vários departamentos, de vários anos, de vários ciclos de ensino, tudo misturado. Fizemos um ano, por exemplo, grupos de quatro, em que cada um tirava uma cor, pronto, e quem calhasse, calhava... e fazíamos... que não era propriamente supervisão, era um bocadinho mais trabalho colaborativo e articulação, do que supervisão. Mas, de qualquer maneira, foi um percurso, pronto. Foi um percurso. E que as pessoas adoraram. E que acabou por... e, depois, entretanto, em 2017/2018, ou 18/19, nós fomos projeto piloto da flexibilidade curricular. E, como fomos escola piloto do projeto, que depois veio a dar origem ao 55, não é?

Entrevistadora – Sim...

PC_AE1 – ...acabámos por adotar, aqui, uma série de práticas novas, pronto. Uma delas, foi o “abrir a porta ao colega do lado”, não é? Porque vieram os domínios de autonomia curricular, pronto. Veio, ali, uma série de práticas e de dinâmicas, que não estavam muito enraizadas, pronto. E, desde essa altura, a questão da porta aberta e de nós nos sentirmos à vontade para entrarmos na sala uns dos outros e não haver stresses...

Entrevistadora – Veio trazer essa abertura, no fundo, não é?

PC_AE1 – Exatamente. Veio ainda auxiliar mais o processo. Portanto, a questão da supervisão foi, foi, foi evoluindo...

Entrevistadora – For por aí...

PC_AE1 – Exatamente. Pronto. E as pessoas gostam da questão da supervisão entre pares, horizontal, que vamos à sala uns dos outros...

Entrevistadora – Não assusta. Afinal, não assusta...

PC_AE1 – Não assusta. Aliás, o auge foi a tal que eu lhe falei dos grupos de quatro, tudo misturado, pronto. As pessoas adoraram, adoraram. Entretanto, vem a pandemia.

Entrevistadora – Que acabou por...

PC_AE1 – Que veio quebrar isso. Na altura não se conseguia fazer supervisão presencial. Foi aí que entrou a minha dissertação. Pronto. Eu... Nós tínhamos feito o MAIA, há pouco tempo, que tem a ver com as práticas de avaliação, não é? Tínhamos feito o MAIA no ano anterior, éramos um grupo de sete professores e como já tínhamos uma série... enfim, um percurso, um caminho percorrido no âmbito da avaliação... já não estava como a avaliação tradicional nas escolas, já estava muito virada para avaliação por competências... O MAIA veio, aqui, dar um empurrão que faltava e pensámos... eh, pá, já que estamos a fazer formação, temos que perder tempo a fazer o projeto, se calhar fazemos um projeto de avaliação e classificação para a escola, fazemos já o sistema... é só... era limar ali algumas arestas daquilo que já tínhamos, não é? E acabámos por criar. Problemas! ...Pandemia.

Entrevistadora – Pois...

PC_AE1 – Pronto. Não tínhamos supervisão, não tínhamos forma de... pronto. Eu, na altura, estava a começar a dissertação, estava mesmo no fim da parte curricular, e propus, às minhas colegas coordenadoras, o meu projeto de dissertação ser aplicado na escola. Elas acharam logo que era uma excelente ideia. Foi a pedagógico, foi aprovado. Foi aos departamentos e toda a gente ficou contente, não é? Porque tínhamos dois problemas. Não conseguíamos ter

supervisão e não tínhamos forma de ajudar quem tinha feito a formação. E quem tinha feito o projeto não tinha forma de passar, não é?

Entrevistadora – De implementar, não é, no fundo?

PC_AE1 – De implementar, de ajudar a implementar e os colegas a apropriarem-se do sistema. Pronto, e depois foi abraçado como projeto escola e, então, essa... a minha dissertação, que foi o nosso plano de supervisão na pandemia, foi uma comunidade prática virtual. Pronto. Que começou... começou por ser só o sistema de avaliação, na altura. Era mesmo só dedicada à avaliação. Tínhamos vários canais. Era no *Teams*. Era e é. Mas, na altura, os canais eram: rúbricas, avaliação formativa, avaliação sumativa e envolvimento dos alunos. Eram os quatro canais que existiam na equipa de supervisão. E foi por ali que nós nos fomos ajudando uns aos outros, pronto.

Entrevistadora – Ainda assim, conseguiram adaptar-se a essa dificuldade.

PC_AE1 – Exatamente. Entretanto, a pandemia, não é, esmoreceu, graças a Deus. Voltámos a ter a supervisão entre pares. Este ano mesmo só entre pares, ou seja, dois a dois: um observador e um observado. À nossa escolha, à nossa vontade, nada imposto. E mantemos a supervisão... a equipa *Teams*. Como suporte à partilha. Pronto. E partilhamos, partilhamos. Temos vários canais, temos... eu até lhe posso mostrar se me deixar partilhar tela. É muito fácil de lhe mostrar.

Entrevistadora – Claro.

PC_AE1 – Só para ter uma noção do que é que eu estou a falar. Consegue dar autorização, permissão aí na segurança?

Entrevistadora – Já está...

PC_AE1 – Ora, onde é que eu tenho o meu *Teams*? ...está aqui. Ora... a supervisão este ano está muito diferente daquilo que era. Nós temos um projeto de língua inglesa e aqui é onde os colegas vêm colocar... de outras disciplinas que usem recursos em língua inglesa vêm aqui partilhar, para ficarmos com repositório. Temos aqui os nossos Erasmus, que vamos deixando, aqui, também à medida que vamos fazendo... o *job sharing* ou os cursos de formação. Aqui, as ferramentas digitais que vamos descobrindo e vamos partilhando uns com os outros. Aqui formação... que vamos, vamos... formações que nos vão aparecendo e que nós vamos partilhando uns com os outros. Materiais pedagógicos que vamos fazendo. Rúbricas de avaliação que vamos fazendo. Continuam cá. E, aqui, é o nosso canal da

supervisão pedagógica em sala de aula. Temos a calendarização. Temos o documento de reflexão. E que depois partilhamos aqui. O documento de reflexão é partilhado com todos...

Entrevistadora – Com todos...

PC_AE1 – Com todos. Vamos aqui aos ficheiros...

Entrevistadora – Ou seja, todos os pares partilham as suas reflexões com todos os participantes que participam no projeto?

PC_AE1 – Exatamente... vamos escrevendo e vamos deixando aqui.

Entrevistadora – Que interessante! Pois, porque, às vezes, determinadas situações ou determinados problemas, que vão surgindo, acabam por, nesta partilha, ser uma ajuda depois para implementar na prática.

PC_AE1 – Esta era antiga... Esta foi a base da minha dissertação. Tinha só mesmo estes quatro canais, porque era...

Entrevistadora – ...foi na altura da pandemia?

PC_AE1 – Exatamente. Era mesmo dedicada ao nosso sistema de avaliação, pronto. Agora temos tudo (risos).

Entrevistadora – O que é bom (risos).

PC_AE1 – Por sugestão dos colegas, portanto. A questão vai aos departamentos...

Entrevistadora – O manter... o manter, não é?

PC_AE1 – É. Sim, isso foram eles que decidiram que era para manter, pronto. Todos os anos, no final do ano, a questão é colocada, e eles acham que se deve manter e sugeriram canais, pronto. Eles próprios sugeriram quais eram os canais que deviam... que deviam fazer parte da equipa.

Entrevistadora – É uma partilha que só traz coisas positivas...

PC_AE1 – É mesmo.

Entrevistadora – ...não é?

PC_AE1 – É, é mesmo.

Entrevistadora – Verdade. Bom, aproveito, então, para continuarmos, aqui, com as nossas questões e pergunto-lhe, enquanto coordenadora, tendo sempre por base a sua experiência no projeto que está em vigor, e acho que já acabou por me responder um bocadinho a esta pergunta, mas... pelo menos, através daquilo que me foi mostrando... como sente que o projeto foi aceite e acolhido pelos professores do agrupamento?

PC_AE1 – Foi bem aceite, sem dúvida. Lá está, não é? Porque é uma continuidade. Aliás, andava toda a gente desertinha que acabasse a pandemia para podermos voltar a fazer a supervisão presencial, não é? Porque, porque...

Entrevistadora – Porque já havia essa evolução, havia esse caminho, não é?

PC_AE1 – Exatamente, exatamente.

Entrevistadora – E sente que o projeto está a decorrer de acordo com o que foi inicialmente planeado?

PC_AE1 – Previsto? Sim, sim, sim...

Entrevistadora – E em que medida? Sendo que... seguiram todos os parâmetros? E todas as calendarizações?

PC_AE1 – Sim, porque cada um... é assim, isto é dinâmico, não é? Eu vou-lhe dar um exemplo... ainda ontem tive reunião de departamento e a supervisão pedagógica é sempre um ponto da ordem de trabalhos da reunião departamento, para fazer o balanço, para saber como é que está. E ainda ontem me diziam... não, já toda a gente fez o primeiro e o segundo. Ainda não tivemos tempo de fazer as reflexões... mas, mas já fizemos. Eu não fiz ainda a minha segunda (risos), falta-me a segunda. Eu não disse nada (risos), mas falta-me a segunda. Mas já toda a gente fez, portanto. E mesmo que nós agendemos... eu, por exemplo, já tive a minha agendada e surgiu não sei o quê... a minha segunda agendada... e depois já não sei o que é que surgiu, que teve que se desmarcar. Portanto, eu fui lá, apaguei o que lá tinha escrito, e agora tenho que lá pôr uma nova data. Mas não há, não há uma obrigatoriedade de calendarização fixa, não é? E as pessoas até podem aproveitar, por exemplo, sei lá... Nós temos muitas coadjuvações, não é? Dois professores em sala de aula e podem aproveitar para fazer a supervisão nesse momento, não é? A calendarização não é assim tão rígida. A única coisa que nós pedimos é que seja feita... que sejam feitos dois momentos. Um, o próprio docente ser observador e de ser observado.

Entrevistadora – E os momentos de pós, de pós observação?

PC_AE1 – Os momentos de pós observação, creio que é aí que falta dar o salto. Nós tivemos outra vez a Doutora Isabel Fialho na escola, a fazer uma ação de curta duração, para fazer *refresh*.

Entrevistadora – Ok...

PC_AE1 – E um dos exercícios que ela fez foi, precisamente, a questão do pós-reflexão. E a tendência, sempre... e ainda ontem voltei a falar nisto, e depois elas dizem-me assim... “Ah,

pá, se calhar tenho que voltar a olhar para aquilo e fazer aquilo de outra maneira”. Porque... a tendência é de descrever. É muito difícil refletir sobre uma aula que nós observámos, sem incluir um juízo de valor, ou sem incluir uma descrição. E o objetivo da supervisão não é esse. Não é? O objetivo da supervisão é nós pensarmos: “OK, eu fui observar aquela aula. O que é que eu, não é, enquanto... que estou a observar... o que é que contribuiu para o meu desenvolvimento profissional? O que é que eu aprendi? Qual foi a mais-valia que aquele momento me trouxe?” E quem está a ser observada é a mesma coisa: “Em que é que o colega me fez pensar a seguir, no momento pós-reflexão, que eu posso melhorar ou, então, que estou muito bem e que devo continuar?” Mas são as nossas reflexões pessoais, não é?

Entrevistadora – Uma autoanálise... acaba por ser, não é?

PC_AE1 – Exatamente. E eu, por exemplo, a aula que eu fui observar, não foi tanto para a colega. Fui eu observadora que me trouxe uma mais-valia, porque ela estava a usar uma APP espetacular para construir canção, música, uns raps e umas coisas, e eu adorei e disse... vou ter que experimentar isto com os meus alunos. Portanto, a mais-valia não foi para ela, a mais-valia foi para mim, que fui observar.

Entrevistadora – Claro (risos).

PC_AE1 – E, portanto, essa também é outra questão. Eu não tenho que ir observar, eu posso pedir para observar, porque eu observadora quero ir aprender alguma coisa com o colega que está a dar aula. E, pode não ser só o contrário. Portanto, a dinâmica é esta.

Entrevistadora – Pode não ser um problema para resolver. Pode ser realmente essa partilha de estratégias e dinâmicas, não é?

PC_AE1 – Exatamente, exatamente, é mesmo por aí.

Entrevistadora – Entretanto, vou acabar por saltar esta questão, porque ia perguntar-lhe, ia pedir-lhe, em breves palavras, para me descrever como é que se foi desenvolvendo a implementação do projeto, mas acho que acabámos por ir abordando como é que foram desenvolvendo, aqui, a implementação e se foram sendo ou não necessárias adaptações a esse projeto inicial. Tal como falou, acabou por ser um bocadinho mais a nível de datas, porque...

PC_AE1 – De resto, ele estava planificado. É uma... é uma dinâmica já enraizada na escola, portanto. Quem vem de novo, por acaso eu até acho curioso, porque vai falar, está a falar comigo, não é, enquanto coordenador, enquanto professora de quadro, desde já não sei quando, mas, pronto, a exercer funções lá a partir de 2013. A professora PP1_AE1, que vai

entrevistar, também está lá há mais tempo que eu... nós efetivamos ao mesmo tempo, mas ela foi logo para lá e eu ainda fiquei quatro anos noutra escola. Mas a professora PP2_AE1, de História, é o segundo ano que está no agrupamento, ou teve lá um ano, já se calhar quando eu entrei, também, para aí 2013/2014 e agora voltou... Portanto, a perceção dela vai ser muito diferente da nossa.

Entrevistadora – E é ótimo. E, neste momento, se tivesse oportunidade de reestruturar alguma coisa do projeto, ou fazer alguma alteração, que alterações é que lhe introduziria? Se assim o considerar...

PC_AE1 – Acho que nenhuma, acho que nenhuma. Nós já experimentámos tantas modalidades. Sim, acho que nenhuma. Aliás, se tivéssemos pensado nisso, já o tínhamos reajustado. Mas, neste momento, não... a única coisa mesmo que eu acho que faz falta é toda a gente compreender o cerne da questão, não é? Eu acho que é isto que falta. É perceberem que a supervisão é para a gente aprender. Uns com os outros, não é? E, às vezes, acho que falta em alguns colegas...

Entrevistadora – Ainda há uma conotação negativa associada à supervisão?

PC_AE1 – Não, não, não... não há nenhuma. Nada. Tudo está desconstruído completamente. A não ser que haja algum colega, lá está, que tenha chegado este ano e que nós ainda não nos tenhamos apercebido que tem essa conotação negativa. Mas eu creio que não, pelo menos eu não tenho essa perceção. Mas pode haver, não é? E não terem partilhado connosco. Mas, na grande maioria, não há, não há... Não gostam da palavra, essa é uma das conclusões da minha dissertação. Detestam. A maior parte dos colegas, que já lá estão há mais tempo, acham que a supervisão devia ser substituída por outra palavra, porque faz lembrar a ADD (Avaliação do Desempenho Docente).

Entrevistadora – Ah, sim?

PC_AE1 – Pronto, faz lembrar a ADD. E faz, não é, pronto. Ainda está ali muito conotada com a avaliação. A palavra, não o processo. O processo não...

Entrevistadora – A palavra acaba por induzir, não é?

PC_AE1 – Quando ouvem a palavra, não gostam. Mas, mas não associam o processo que nós estamos a fazer de supervisão... associam-no à partilha e à colaboração. Não o associam a... não tem conotação negativa, não. Eu não tenho essa perceção.

III – Percepção do grau de importância atribuído, por docentes envolvidos em projetos de supervisão colaborativa, à relação professor-aluno

Entrevistadora – Então, abordando agora um bocadinho, mais especificamente, a sua participação no projeto, na prática efetiva do mesmo, e em função daquela que é a sua experiência, quando falamos em relação pedagógica, o que é que lhe ocorre?

PC_AE1 – Em relação pedagógica, com o aluno?

Entrevistadora – Sim, entre professor e aluno.

PC_AE1 – Relação pedagógica tem muito a ver... eu penso logo em clima de sala de aula, não é? E em ambiente de sala de aula. Há uns mais favoráveis - é eles aprenderem - ao processo de ensinar e ao processo de aprender. E outros menos. E, relação pedagógica, creio que é isso mesmo. Tem que haver... eu... é a minha perspetiva. Eu, PC_AE1...

Entrevistadora – ...é essa a perspetiva que interessa (risos)...

PC_AE1 – ...a relação pedagógica, para mim, tem muito a ver com... tem que haver empatia, tem que haver respeito, tem que haver tolerância e tem que haver serenidade na sala. E a relação pedagógica passa muito por aí, não é? Por um clima que seja propício a nos respeitarmos uns aos outros, a nos ouvirmos uns aos outros e a aprendermos, não é? E, principalmente, os alunos... e nós, também. Que a gente aprende com eles, muito.

Entrevistadora – Eu acredito nisso.

PC_AE1 – Mas... haver isto, não é? Esta relação pedagógica (risos).

Entrevistadora – (risos) E com base... e com base nas suas vivências, quais é que são os aspetos que valoriza na relação pedagógica com os alunos?

PC_AE1 – Oh, acho que já acabei por dizer um bocadinho, não é? Valorizo a confiança, a empatia, o respeito. Os meus alunos sabem, não é? É tudo, mas o respeito tem que lá estar.

Entrevistadora – Há que estabelecer logo essas regras, não é?

PC_AE1 – Sim, sim, sim. Mas há muita... a questão da empatia e a questão da tolerância e de nós percebermos, principalmente, agora que estamos no pós-pandemia, que eles estão a reaprender, porque foram anos muito difíceis. Eles estão a reaprender a estar na escola. Ninguém tenha dúvida disso. E, portanto, esta questão, esta questão do respeito, mas também da nossa tolerância em relação a alguma desconcentração, que se sente muito nas salas de aula hoje em dia, eu acho... a desconcentração, a dificuldade em manter o foco é muito grande e nota-se perfeitamente do pré-pandemia, para o pós-pandemia, esta dificuldade e,

portanto, também depende, não é? O professor também tem que ter esta capacidade de perceber que isto é uma readaptação para todos, não é? E, portanto, acho que é a confiança... a confiança, a empatia, a tolerância, o respeito. Acho que são fundamentais.

Entrevistadora – E, nessa sequência de ideias, quais é que poderão ser para si as potencialidades da relação pedagógica?

PC_AE1 – Se a relação pedagógica não for boa, o aluno não quer saber daquilo para nada, nem quer saber da sala, nem quer saber da matéria, nem quer saber do professor, nem quer saber nada. A relação pedagógica, para mim, é fundamental para o processo de ensinar e aprender acontecer. É crucial. Eu acho.

Entrevistadora – E em que medida é que considera - essa relação estabelecida entre professor aluno - em que medida é que a considera importante, ou seja, se consegue clarificar o grau de importância que lhe atribui?

PC_AE1 – É determinante. Eu diria que é o principal fator para as coisas correrem bem, para ambos os lados. Para o professor ser feliz no que está a fazer e para o aluno ser feliz dentro da sala de aula. Acho que é... É determinante, a relação pedagógica entre professor-aluno é determinante. Para tudo. Até para o envolvimento do aluno na escola e noutras atividades da escola e noutras dinâmicas da escola, até fora da sala de aula. Fora daquele reduto, não é? Pronto. Acho que é fundamental.

Entrevistadora – Um comprometimento, não é, com a Escola, não é?

PC_AE1 – Exatamente, exatamente.

Entrevistadora – Acho que vai faltando um bocadinho... E, continuando a considerar essas suas vivências enquanto docente, que dificuldades acha que se podem sentir na relação que os professores estabelecem com os alunos?

PC_AE1 – Dificuldades? É assim... no meu caso pessoal, ou no geral?

Entrevistadora – Não... de acordo com a sua vivência, enquanto docente. Que dificuldades é que acha que se podem sentir nessa relação que se estabelece entre professores e alunos?

PC_AE1 – É assim... São raros os casos, mas acontecem. Há alunos que pura e simplesmente não querem estar na escola. Independentemente...

Entrevistadora – ...daquilo que se faça, não é?

PC_AE1 – Não querem, não querem... Não é que a relação pedagógica até não seja boa, só que não se consegue ensinar.

Entrevistadora – É o querer...

PC_AE1 – ...quem se recusa aprender, não é? E quem... e a questão da assiduidade é fundamental, pronto. Portanto, a maior dificuldade é esta. Graças a Deus são poucos os casos, são só uma minoria, mas mesmo muito poucos, mas ainda existe. Ainda existem alunos que têm, isto é a minha experiência, que têm uma resistência à escola... mas tem muito a ver com contextos culturais e familiares, pronto, basicamente. Não é propriamente a escola, é toda a bagagem que eles trazem... e cresceram assim. E é muito difícil dar a volta a isto. É muito difícil, por mais que tentemos. De vez em quando temos casos de sucesso, mas é difícil às vezes.

IV – Análise do modo como os professores participantes consideram que as estratégias pedagógicas desenvolvidas podem potenciar a relação professor-aluno e o envolvimento deste no processo de aprendizagem

Entrevistadora – Na sua perspectiva, de que forma as estratégias pedagógicas poderão influenciar a relação professor-aluno? Ou seja, as estratégias pedagógicas, o que é que elas podem determinar...

PC_AE1 – Está a falar de estratégias, metodologias, dinâmicas dentro da sala de aula?

Entrevistadora – Sim, sim.

PC_AE1 – Ah... fazem toda a diferença. Toda, toda, toda. Se eu der (risos)... eu, às vezes, quando eles se portam mal, faço aquilo que não gosto, que é... dou uma aula expositiva. Eles odeiam. Portam-se bem que, pelo menos, durante um mês, estou descansada. A sério (risos)...

Entrevistadora – A sério (risos)?

PC_AE1 – Agora a sério... é determinante, e às vezes nem chego a dar, só ameaço. “Querem, querem? Vamos para o manual? Vamos, vamos? Vamos ler e escrever?” E eles... “ai, professora...”, “...então só depende de vocês”. Pronto, só faço a ameaça.

Entrevistadora – Um alerta (risos).

PC_AE1 – Não, mas é determinante. Nota-se perfeitamente. E aqui nem vou falar do meu caso particular, vou falar no geral. Nós ouvimos os miúdos, não é? E conversamos com eles e sabemos as perceções que eles têm. E, efetivamente, as dinâmicas fazem toda a diferença. Se nós fizermos aulas expositivas, em que eles estão cinquenta minutos, sentados, a ouvir e

a passar, e a escrever no caderno diário, a relação pedagógica nem chega propriamente a acontecer. Não é? Eu acho. Não é? Porque não há relação nenhuma. É... um fala e outro ouve e escreve. E pronto, já está, não é?

Entrevistadora – Não há interação.

PC_AE1 – Exatamente. Enquanto, se houver dinâmicas mais ativas, não é, mais, mais motivadoras, mais envolventes, em que eles sintam que estão, não é, em que eles se envolvam, que eles gostem... e que eles gostem... Eu acho que faz toda a diferença. Eu acho que faz toda a diferença. É a minha percepção.

Entrevistadora – No mesmo contexto, e considerando sempre, sempre a sua experiência profissional, pode especificar quais são, no seu entender, então, as estratégias que potencializam esse envolvimento do aluno no processo de aprendizagem?

PC_AE1 – Ui... estamos aqui até amanhã (risos). Há tanta coisa gira para fazer.

Entrevistadora – Algumas, algumas só (risos), que realmente possam potencializar esse envolvimento dos alunos.

PC_AE1 – Ai, eu... Sei lá... Assim, de repente... Por exemplo, o recurso às tecnologias. São coisas que eles adoram fazer. Sei lá... Se eu tiver que... Por exemplo, trabalhos de grupo... Não há trabalhos de grupo sem haver um *Name Wheel*, não é? Em que é a roda que escolhe quem fica com quem, não é, para haver a tal heterogeneidade na constituição dos grupos. Eles adoram. São eles que já pedem. Sei lá... o recurso, se estivermos a fazer um *brainstorming* de vocabulário, em vez de fazer... Isto é só as digitais, não é? Em vez de fazer no quadro fazer, por exemplo, no *Mentimeter*. Eles adoram. Se estivermos a trabalhar um tema novo fazer um *Kahoot!* ou um *Quizizz*. Eles adoram. Sei lá... trabalho colaborativo... eu estou-me a lembrar, porque acabei de pôr, aqui, no *Teams*, para eles fazerem. Por exemplo, os projetos *eTwinning* é uma forma espetacular de os envolver. Eles agora estão a fazer, estão a trabalhar o património local, num projeto *eTwinning*, mas quiseram, também, mostrar a escola. Eu acabei agora de pôr, aqui, um *PowerPoint* colaborativo, com os nomes, porque eles já sabem quem é que fica com o quê, e no mesmo documento, eles vão e constroem, e no fim fica um documento único, construído pela turma. Sei lá... há tanta coisa. Mas há muitas sem serem digitais. Há coisas muito simples. Sei lá... tirá-los da sala de aula. Eu faço uma coisa muito, com os mais pequenos - mais pequenos a partir do sétimo -, e que eles gostam, que é quando fazemos leituras extensivas, escolher um livro diferente daqueles que vêm junto dos manuais, que não tem graça nenhuma e que lhes diga mais alguma coisa.

Fazemos muitas vezes rodas de leitura na biblioteca, por exemplo. Aquelas dinâmicas *Ubuntu*... Eu fiz a formação *Ubuntu* e tem umas dinâmicas muito giras de autoconhecimento e de se conhecerem uns aos outros. Isto, depois, em língua inglesa é um bocadinho mais difícil, não é? Porque, isto, em português é mais fácil. Dá um bocadinho mais de trabalho, pronto, mas que eles também gostam muito e praticam muito a oralidade, dessa forma. Para escrita uso muito a escrita criativa - *Storytelling*, que eles também gostam, e depois fazemos o livro digital, pronto. Portanto, há muita coisa que se pode fazer e que acaba por os envolver na sala de aula, não é? Por exemplo, com o décimo ano, estou-me a lembrar, fizemos agora um... estamos num projeto que é o *Global Pair-Share*. Estamos com uma escola da Índia e outra da Ucrânia e todos os meses temos desafios que temos que cumprir. E, eles estão sempre a perguntar: “Então, professora, é agora que fazemos um?”. Porque têm que interagir em língua inglesa, não é? Não tem outra forma de comunicar com os outros colegas. E é muito giro e, portanto, são coisas pequenas... coisas pequenas, salvo seja, porque no fundo...

Entrevistadora – Para eles não são.

PC_AE1 – ...dão muito trabalho (risos). E para nós, também, não (risos). Que dá uma trabalhadeira descomunal (risos). Mas que os motiva muito, não é? E que os leva a aprender. Portanto, há tanta coisa que se pode fazer, tanta coisa, tanta coisa.

Entrevistadora – Acredito (risos). Então, reforçando essa parte das experiências que envolvem a interação, na sua opinião, elas podem estar relacionadas sempre com essas aprendizagens, não é? Ou seja, sempre que existe uma interação, acaba por haver também um envolvimento com a aprendizagem? Acaba por uma coisa estar associada à outra?

PC_AE1 – Uma coisa está associada à outra, embora dependa da interação, não é? Eu posso fazer interações em sala de aula de professor para aluno e ser uma dinâmica que eles não gostam, ou que eles rejeitam, que acaba por ter um efeito contrário, mas isso depois vai muito da sensibilidade do professor perceber se a estratégia que está a usar, está a ir ao encontro deles ou não, porque se não estiver, tem que a reformular de alguma forma, não é?

Entrevistadora – Mesmo que exista interação pode não promover a aprendizagem?

PC_AE1 – Pode não promover. Depende. Exatamente, não é? Porque eles quando estão interessados e estão estimulados e estão motivados, acredito, não é, que a aprendizagem se torna mais fácil para eles, não é? Agora, quando é uma coisa que eles rejeitam à partida, pode haver interação e o envolvimento deles pode não ser aquele que nós queremos, não é?

Entrevistadora – Há que perceber a turma que se tem, não é? E perceber o que se pode implementar...

PC_AE1 – Exatamente, exatamente.

V – Perceções dos professores envolvidos em dinâmicas de supervisão entre pares sobre a potencialidade da supervisão entre pares para facilitar o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem

Entrevistadora – Nunca esquecendo, então, que a base é sempre a sua experiência, não é, o que é que entende por supervisão pedagógica colaborativa?

PC_AE1 – Estamos aqui mais um dia (risos). A supervisão pedagógica colaborativa tem a ver com aquilo que eu disse há pouco, que é nós podermos aprender uns com os outros, partilhando e trabalhando em conjunto, não é? Eu acredito que a supervisão pedagógica possa ser feita, por exemplo, no planeamento de uma aula, ou de uma atividade. Não é propriamente de uma aula, mas de uma atividade. Quando nós fazemos um domínio de autonomia curricular e estamos a trabalhar, por exemplo, três professores em conjunto e um diz: “Eh pá, já pensaste que se calhar se fizesses de outra forma?”, ou dar ali uma sugestão, isto é supervisão. Não é? Vai além da colaboração, não é? Porque estamos... efetivamente, é um momento de aprendizagem, não é? E se o colega disser assim: “Olha, nunca usei essa ferramenta!”, “Ó pá, eu ensino-te. Olha, daqui a bocadinho, depois do almoço, já tratamos disso”. Isto é supervisão colaborativa, não é? Porque estamos, efetivamente, a refletir sobre aquilo que conseguimos ou não fazer e que queremos conseguir ou não fazer, com a ajuda do outro, não é? ...e com a partilha, não é?

Entrevistadora – ...e que acaba por funcionar.

PC_AE1 – Exatamente, exatamente...

Entrevistadora – E, neste sentido, qual é que é a sua opinião sobre a colaboração entre pares?

PC_AE1 – É fundamental, é determinante. É assim, ninguém consegue, hoje em dia. Ninguém consegue sozinho. Não, não... existe ainda muito - eu sei que existe - e temos colegas... a minha escola não é perfeita, não é? Nós temos colegas um bocadinho, ainda, resistentes à mudança, à inovação... À colaboração não tanto. À colaboração, não. Mas, à

inovação e à mudança... que sempre que se fala em mudança, há ali um friozinho em alguns colegas. Não são muitos, mas existe. Mas é por aí...

Entrevistadora – Para si é fundamental...

PC_AE1 – É fundamental. Hoje em dia, é fundamental.

Entrevistadora – Sim. Consegue partilhar o que a motiva a participar nestes projetos de supervisão pedagógica?

PC_AE1 – Lá está, porque acredito que a colaboração é a chave, não é? E que só uns com os outros é que conseguimos resolver os problemas que vamos enfrentando. Isto, hoje em dia, é muito complicado. Ser professor, hoje em dia, não é fácil, não é? A diversidade é muita, os desafios são muitos... e, depois, é assim... as escolas, hoje em dia, vivem muito, também, com muitas coisas fora da sala de aula, que vêm de fora, que vêm do exterior. Muitos projetos, muitos programas, que nós somos convidados, lá está, a participar, não é? E que sozinhos não dá, não dá, não dá... nem a nível curricular, nem a nível da capacidade de resposta, não é? Não dá. Só mesmo juntos é que conseguimos avançar para a frente. De outra forma, é impossível. E levá-los... levar os alunos, não é, que é o nosso foco... levar os alunos a aprender e a aprender outras coisas sem ser o “saber engavetado”, não é? E perceberem que História tem a ver com Geografia, que tem a ver com inglês...

Entrevistadora – Perceberem que o saber pode ser aplicado, não é?

PC_AE1 – Exatamente. E que vai ao encontro da realidade. E, perceberem que as disciplinas não são estanques, elas são permeáveis e tocam-se, não é? Eu acho, acho fundamental, fundamental, sem colaboração não se consegue...

Entrevistadora – E sente que a forma como ensina pode ter sido influenciada pela participação no projeto de supervisão?

PC_AE1 – Ah, claro que sim, claro que sim. Até porque... e isso foi determinante... por exemplo, na pandemia... e foi uma coisa que na minha dissertação foi muito referida pelos colegas que eu entrevistei - que muitos deles ainda estão na escola a dar aulas, foram poucos os que saíram. Por exemplo, quando implementámos o novo sistema, que era muito assente na avaliação formativa e na avaliação por rúbricas e que ninguém sabia muito bem, não é, e aprendemos tanto uns com os outros. Íamos ver os exemplos uns dos outros e adaptávamos à nossa realidade.

Entrevistadora – E consegue dar-me um exemplo de como é que, por exemplo, o projeto de supervisão mudou uma coisa que fazia antes e uma coisa que passou a fazer depois com essa vivência do projeto?

PC_AE1 – Ah, eu sei lá, eu sei lá... experiências que se têm, dinâmicas que se têm. Eu nem sei dar um exemplo concreto. Isto é inato e vai acontecendo...

Entrevistadora – Vai absorvendo, não é? (risos)

PC_AE1 – Vai absorvendo, exatamente, e vai aplicando... já nem sei, mas, por exemplo, lembro-me quando a *Wheel* apareceu, dos nomes, que eu lhe falava há bocadinho, porque há várias, há uma carrada delas, mas a dos nomes é maravilhosa, porque a gente consegue logo eliminar e a outra temos que ir eliminar ao lado, dá mais trabalho. Esta é um espetáculo. Assim que aparece o nome, a gente faz logo *delete* e ele vai-se embora (risos).

Entrevistadora – Deixaram de existir os problemas de constituição de grupos (risos).

PC_AE1 – Foi alguém que eu vi usar. Eu já não sei quem foi, porque já foi há muito tempo, mas sei que vi alguém utilizar e disse... “Ah, isso é muito giro. Vou-me apropriar”. O Plickers... foi um colega que foi fazer formação, não sei onde, em Erasmus, e trouxe e ouvi e apliquei... ah, tanta coisa, tanta coisa (risos)...

Entrevistadora – (Risos) E na sua perspetiva, de que forma é que estas práticas de supervisão entre pares podem facilitar o envolvimento dos alunos neste processo de aprendizagem? O facto de sentirem que existe esta supervisão, porque eles também vão tendo esse conhecimento e, também, se vão apercebendo que existe essa partilha, essa observação...

PC_AE1 – (Risos) Ali ninguém estranha. Ali ninguém estranha. É assim, ali ninguém estranha, mas eu vou lhe explicar porquê. Isto tem a ver com as escolas pequenas...

Entrevistadora – ...e facilita o envolvimento deles no processo de ensino aprendizagem?

PC_AE1 – Facilita (expressão de pensativa)... O facto de estar alguém na sala? Eu acho que para eles...

Entrevistadora – ...sim. Esse processo de supervisão, se sente...

PC_AE1 – Eu acho que eles encaram isto como natural. Eles não estranham. É assim, lá está, era o que eu lhe ia dizer... de acordo com a minha perceção, eu, PC_AE1, professora de Inglês, vou-lhe dar um exemplo. Fiz supervisão com a minha colega de Inglês, aqui há um mês, e fui fazer supervisão a uma turma, a quem eu nunca dei aulas, nunca foram meus, mas com quem estive uma semana inteira no clube Ubuntu, das nove às cinco da tarde. Um

deles, eu dei, eu era professora tutora do apoio tutorial específico... um deles era meu tutorando e, depois, atrás dele havia uns que queriam participar no “Ser leitor é cool”, porque ele tinha ganho o prémio há dois anos e, então, no ano passado: “Ah, mas a gente também quer”. Pronto. “Então, venham lá!” ...então, vinha ele e outros três. Ou seja, eles já me conheciam super bem e eu já os conhecia a eles. Porque a escola é pequena e há sempre locais e atividades e momentos em que nós estamos todos juntos e, portanto, eles já me conhecem de ginjeira. O facto de eu estar na sala e a colega, que é nova no grupamento, disse-lhes... “Ah, vem aqui a professora PC_AE1 ver como é que a gente trabalha...” Eles olharam para ela, do tipo... “Não estou a perceber. Mas qual é...?”

Entrevistadora – (Risos) Não há estranheza nisso, não é?

PC_AE1 – E vieram dar um abraçinho. Porque eles são muito... ali são muito de...

Entrevistadora – Afáveis?

PC_AE1 – Sim. E a seguir à pandemia, nota-se muito isto. Agora por falar em relação pedagógica, nota-se muito isto.

Entrevistadora – A falta de contacto, ou de proximidade?

PC_AE1 – A proximidade e o abraço é constante.

Entrevistadora – Ohhh... (sentimento de ternura).

PC_AE1 – A sério! É constante. A gente chega e eles vêm dar um abraçinho, a gente vem e eles vêm dar um abraçinho. A sério, a sério...

Entrevistadora – Eu, por acaso, sou de afeto e essas coisas para mim são muito importantes.

PC_AE1 – Mas isto tem a ver com isto, tem a ver com o facto... por exemplo, no meu grupamento, professora de físico-química há uma. Professora de ciências há uma. Professora de inglês do segundo ciclo há uma. Quer dizer... somos sempre os mesmos, não é?

Entrevistadora – Pois. Acaba por facilitar esse reconhecimento, não é? E essa proximidade...

PC_AE1 – Ninguém estranha ninguém. Toda a gente conhece toda a gente. Os alunos conhecem-nos a todos. Fazemos atividades... vou-lhe dar outro exemplo. Uma das coisas que eu fiz, com o meu sétimo ano, este ano, na base do *Storytelling*, foi uma peça de teatro. Queriam, porque queriam, fazer uma peça de teatro. Primeiro, foi a leitura de um livro, do “I Am Peace”, da Susan Verde. Espetacular. Aconselho vivamente. Quiseram fazer para o terceiro ano. O terceiro ano, naquele momento, percebeu logo e agora já querem voltar. Agora, a peça de teatro que eles escreveram vão apresentá-la connosco aos alunos do

terceiro, outra vez, e aos do quarto que também vão. Portanto, é assim, não há estranheza, não é? Ainda ontem, eu entrei na sala da minha colega do terceiro ano e foram logo: “Hello, hello”. Porque já conhecem. “Hello, Teacher!”, como eles dizem (risos).

Entrevistadora – Pois é. Eles adoram (risos).

PC_AE1 – Porque já não estranham, não é? Porque já não somos... porque ninguém ali - tirando raras exceções - é uma figura estranha para os alunos do agrupamento, porque estamos todos no mesmo edifício, desde o pré-escolar. Até quando fazemos atividades de Halloween, por exemplo, lá vamos nós para a sala do pré-escolar entregar os prémios, mostrar as coisas, fazer... Existe muita esta articulação entre ciclos, portanto, desde os mais pequeninos aos mais velhos, essa estranheza não existe. Mas, tem a ver com o facto da escola ser pequena, claramente, não é?

Entrevistadora – Eu percebo. Já percebi isso... agora, quando partilhou o facto de haver a figura da professora de... a figura da professora...

PC_AE1 – É porque em muitas disciplinas é só uma. E depois a questão das coadjuvações, que há muito na matemática e no português. Temos o Projeto Interciclos, em que os professores do 2.º ciclo vão ao 4.º ano e os do 4.º ano vão... Quer dizer...

Entrevistadora – Pois... é uma prática já habitual.

PC_AE1 – Exatamente. Ninguém estranha, ninguém estranha.

Entrevistadora – Assim, sendo, considera que esta participação teve impactos na sua relação pedagógica com os alunos? Se me conseguir explicar assim em que medida... Já me explicou um bocadinho como é que essa mudança se concretizou, não é, e foi explicando o que foi sentindo e como é que ocorreu essa influência... Ou seja, passou a lidar com os problemas de outra forma, ou seja, se tinha um problema para resolver na sala de aula, acabava por aplicar estratégias que ia absorvendo e que ia observando em momentos de supervisão. É mais ou menos isto, não é?

PC_AE1 – É um bocadinho por aí... coisas que nós vamos observando e que vamos vendo e que vamos aprendendo, muitas vezes, atenção, em contexto informal de supervisão.

Entrevistadora – Mas, por exemplo, eu agora gostava só de especificar um ponto. Em vez de ser só a nível de estratégias e dinâmicas, imagine assim um problema que tenha tido - se tal tiver acontecido, claro - um problema mais específico, que tenha tido em mãos, problemas mesmo de relação pedagógica entre professor e aluno... alguma coisa difícil para resolver,

algum acontecimento menos simpático, e que realmente a supervisão pudesse ter sido útil, ou que a tenha feito adotar outras estratégias.

PC_AE1 – (acena com a cabeça, dizendo que não)

Entrevistadora – Não? Nunca teve, nunca aconteceu. Estava a querer referir-me mais à relação pedagógica em si, em vez de ser só a nível de dinâmicas, de práticas de sala de aula.

PC_AE1 – Eu estou a perceber (risos). Eu estou a perceber, mas não. Estava a pensar... posso-lhe dar um exemplo que se calhar... vou tentar, vou tentar, mas não. Nós, este ano, temos um aluno muito *sui generis*, no sétimo ano, que mal o vemos. E a minha colega... mas não tem a ver com a supervisão, lá está, tem a ver com a supervisão informal, e nós falamos sobre os alunos e sobre os problemas que temos... e ela, na semana passada disse-me assim: “Eh pá, olha, eu no outro dia obriguei-o a ficar comigo e sentei-me ao pé dele e ele fez a questão aula toda. E, a partir daí, parece que ele... houve ali uma mudança pequenina nele”. E eu, bem (com expressão reticente)... na segunda-feira, estivemos na biblioteca e eu queria que ele fizesse uma coisa no computador. Sentei-me ao pé dele, mas também já não era a primeira vez, mas, pronto, sentei-me ao pé dele. Isto é assim um exemplo que eu me lembro. Mas nunca mais o vi, porque ele nunca mais voltou. Portanto, não sei...

Entrevistadora – Não sabem se funcionou, ou não. Ohhh... acabaram por não perceber se essa mudança foi positiva, ou não.

PC_AE1 – Percebe? Porque, regra geral, eu não me lembro de ter um confronto. Tirando este miúdo, muito complicado, porque ele saiu desta escola, foi para outra, depois voltou depois foi, depois... aquilo era muito complicado. É um aluno de etnia e não é fácil. Mas, eu tive o irmão dele e dava-me espetacularmente bem com ele. Era um miúdo super educado, este não sei o que é que se passa, porque eu não lhe consigo dar... porque eu tenho, normalmente, uma boa relação com os miúdos. Assim conflitos, não, tirando este caso. Mas, não é que eu me dê mal com ele, ele é que falta até à “quinta casa”...

Entrevistadora – Já é uma condicionante a nível da assiduidade, não é?

PC_AE1 – Exatamente. Não é propriamente existir um conflito com ele, porque ele, quando vem, não me falta ao respeito, é “cinco estrelas”, não tenho nada para dizer. Não faz nada daquilo que a gente manda, não é? Não produz nada.

Entrevistadora – Era tentar implementar ali um bocadinho o interesse, a motivação, não era?

PC_AE1 – Mas aquilo não dá (risos). Já não sabemos o que é que lhe havemos de fazer, pronto. Mas, tirando isto, não consigo dar um exemplo concreto.

VI – Análise da relação entre as oportunidades de reflexão, enquanto parte integrante da supervisão entre pares, com os potenciais efeitos na relação professor-aluno, na perspetiva dos professores envolvidos no estudo

Entrevistadora – Assumindo agora um bocadinho mais o processo reflexivo, que estávamos a falar ainda há pouco, de que forma é que acha que esse trabalho colaborativo promove ou gera efeitos na relação pedagógica? Ou seja, essas reflexões que fazem nos momentos pós, de que modo é que acha que essas reflexões podem gerar efeitos na relação professor-aluno? Se há essa preocupação?

PC_AE1 – Sim. Eu acho que... eu ainda não li as deste ano... eu, normalmente no fim, como coordenadora, dou... não é para ver o que é que as pessoas escrevem, é só para apontar o caminho. Lá está, o ano passado, no final, li e aquilo que me pareceu é que estavam a descrever, não é? E, depois, temos situações *sui generis* de um professor, por exemplo, de História estar a dizer que o colega de Ciências teve uma prestação científica de excelência. É assim, é de História, é de Ciências. Sei lá eu, não é? Pronto.

Entrevistadora – Não tem tanto a ver com os conteúdos...

PC_AE1 – ...nem com juízos de valor, não é? É a tal história... “O que é que eu, para mim, tirei de bom?”

Entrevistadora – Ou seja, é a tal descrição e não uma reflexão sobre aquilo que se observou, o que se vivenciou...

PC_AE1 – Exatamente. A reflexão é o que é que eu tirei de bom? Eu, para mim, a reflexão é isto, na supervisão. O que é que eu aprendi, o que é que contribuiu para mim e para a minha prática docente? O que é que eu devia ter feito e não fiz? Eh pá, e não fiz, porque às vezes acontece, ou o que é que... e isso acontece muitas vezes e eu já vi acontecer muitas vezes, mesmo na própria dinâmica com os miúdos - isto também se aprende. Eu tenho uma colega - por exemplo, estou-me a lembrar dela -, que é uma pessoa muito tranquila, muito calma, muito *zen*, e ela passa isto aos miúdos. Ou seja, ela com os miúdos é tranquila. E eu, às vezes, sou um bocadinho acelerada. A sério! E, às vezes, lembro-me dela. Na minha prática, lembro-me dela: “Ok, tenho que desacelerar, não é?”. Eles dizem. Eles dizem-me logo para

pôr o travão. Mas, eu faço este exercício, não é? E que tem a ver... eu acho que nem nunca fiz supervisão com ela, mas fiz coadjuvação. Estava na sala com ela, pronto. Lá está, por isso é que eu estou a dizer que a supervisão informal é uma coisa que acontece, no meu agrupamento, a toda a hora. Nestes momentos, principalmente, em que nós entramos e estamos, ou porque estamos em coadjuvação... e, às vezes, nem entramos em coadjuvação. Quantas vezes não vou às aulas dos meus colegas? Às vezes, a porta está aberta, eu tenho ali um tempo de carga, ou uma coisa qualquer, e passo por ali e estão a fazer uma coisa gira e eu entro e observo. Carradas de vezes. Ainda ontem. Ontem, a minha colega do 2.º ciclo estava a fazer uma coisa muito gira no *Canva*. Estava a fazer uma história colaborativa, o mesmo documento com todos, pronto. E eu ia passar e ela disse: “Olha, anda cá, anda cá ver, que eu já consegui fazer a partilha com eles todos. Anda cá ver, que está a ficar tão giro”. E eu tive ali um quarto de hora, vinte minutos a assistir a aula dela. É supervisão? É.

Entrevistadora – São momentos que não estão programados, mas que acabam por permitir isso.

PC_AE1 – Exatamente. A supervisão não tem que ser calendarizada e este é o meu princípio. É isto em que eu acredito. Não tem que ser calendarizada. Para existir supervisão não tem que haver um agendamento formal. Ela pode acontecer a qualquer altura. É o meu entendimento.

Entrevistadora – Aproveitava, só antes de terminarmos, para lhe perguntar se me consegue dar alguns exemplos? E queria ser aqui um bocadinho mais específica. Nos momentos de reflexão e de autoanálise, e nunca esquecendo, então, as suas vivências, em que aspetos é que acha que essa reflexão, essa autoanálise, mesmo em conjunto, mesmo em momentos pós-observação entre pares, pode contribuir para a melhoria da relação pedagógica? Pode dizer-me que é um assunto que não é abordado, ou então pode dar-me alguns exemplos de que abordam essa preocupação da melhoria da relação pedagógica.

PC_AE1 – Existe, existe, existe. Existe, por exemplo... estou a lembrar-me de que na minha experiência pessoal, eu própria, acho que foi uma questão que nunca foi abordada, mas foi abordada com outros colegas e noutras situações, que é a reflexão, por exemplo, haver alunos que... eu tenho que dizer isto, pronto (risos). É assim, muitas vezes, é fácil aqueles que não estão a fazer, que não estão a aprender, e que estão alheados, e que estão a fazer outra coisa qualquer, mas não incomodam a dinâmica da aula, é muito fácil passarem despercebidos. Vou-lhe dar outro exemplo, a questão dos alunos com necessidades, ah e esse é o meu

exemplo! Eu pedi, uma vez, para observarem por causa dos miúdos com medidas seletivas. Porque é difícil trabalhar com uma turma e trabalhar de forma diferenciada. Às vezes temos cinco ou seis ritmos - já para não dizer mais - diferentes dentro da sala. E eu estava com algum receio. Na altura, tinha a ver com os miúdos com necessidades educativas especiais, ainda havia umas necessidades educativas especiais, ainda não era o 54, e eu pedi para me observarem, no sentido de ter uma perspetiva de fora em relação ao meu trabalho com esses miúdos.

Entrevistadora – Para depois poder refletir mesmo conjuntamente sobre esse aspeto?

PC_AE1 – Exatamente. E teve precisamente a ver com necessidades educativas especiais. E foi importante para mim essa reflexão.

Entrevistadora – Ajudou mesmo a melhorar a relação pedagógica?

PC_AE1 – Ajudou, ajudou. A relação pedagógica, e não só. A própria estrutura da sala. Eu lembro-me que, na altura, quem me foi fazer supervisão tinha a turma. E perguntou-me: “Eh, pá, o que é que tu achas de em vez de ela (aluna) estar ali, ir para o pé de não sei quem?” E resultou. E resultou. E, quer nós queiramos, quer não, porque não há dissociações dentro de uma sala de aula. A relação pedagógica do professor com o aluno depende, diretamente, do próprio aluno, da relação que ele tem com a turma e do ambiente que está na sala. O facto de eu ter pensado naquilo e de eu a ter trocado de lugar, de lhe ter sugerido, porque eu, normalmente, não mando trocar de lugar. Sugiro (risos). É verdade.

Entrevistadora – Acaba por ser aceite de outra forma, não é (risos)?

PC_AE1 – Ah, sim. Eu pergunto: “Achas que estás bem aí? Pensa lá bem. Achas que isso está a correr bem?” Mesmo aqueles que se portam mal: “Vocês acham que vocês duas funcionam bem?”, “Ai, funcionamos lindamente”, “E acham que não se distraem uma outra, que está tudo a correr bem?” Começam-se a rir. Percebe-se logo, pronto. “Está bem, tem razão”. Normalmente, acabam sempre a conversa com “ah, tem razão” e trocam de sítio. Pronto. E, ali, foi um bocadinho isto e funcionou. E, portanto, foi importante, para mim, essa supervisão e esse olhar de fora, não é, essa perspetiva de fora.

VII – Considerações finais/Agradecimentos

Entrevistadora – Pronto, professora, neste momento, já fiz as questões todas que estavam planeadas.

PC_AE1 – (risos) Espero ter respondido com o conteúdo que precisava.

Entrevistadora – Sim, fui seguindo o meu guião para, também, não perder os dados que depois possa vir a precisar. E, não posso terminar, também, sem lhe agradecer muito a disponibilidade toda.

PC_AE1 – (risos) Está à vontade, disponha!

Entrevistadora – Aceder a este meu pedido foi assim incrível. Tornou mesmo possível que isto acontecesse. Agradeço-lhe muito.

PC_AE1 – Foi um gosto (risos).

Entrevistadora – Obrigada. Um beijinho.

PC_AE1 – Beijinho. Tchau, Tchau.

Entrevistadora – Beijinho, beijinho. Adeus.

Anexo 9.2. – Transcrição Entrevista PP1_AE1

Dados da Entrevista:

- Entrevistadora: Oriana Garcia Peseiro
- Entrevistado (código): PP1_AE1
- Recursos: plataforma Zoom
- Data da entrevista: 8 de junho de 2023
- Local da entrevista: Via zoom
- Tipo de entrevista: semiestruturada
- Início da entrevista: 14h30m
- Fim da entrevista: 16h20m
- Duração da entrevista: 1h50m

I - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

Entrevistadora – Boa tarde, professora. Antes de iniciarmos, pergunto-lhe se me permite gravar a entrevista?

PP1_AE1 – Com certeza que sim.

Entrevistadora – Obrigada. Não posso continuar, sem antes agradecer não só a sua disponibilidade, mas também a colaboração neste estudo que estou a desenvolver. Como já referi, anteriormente, sou mestranda em Supervisão Pedagógica, na Universidade Aberta, e encontro-me, então, a desenvolver uma pesquisa com o objetivo de investigar em que medida a supervisão entre pares poderá constituir-se como uma possibilidade na melhoria das práticas profissionais docentes, mas com efeitos, mais especificamente, ao nível da relação professor-aluno. Sem dúvida que, para que seja possível alcançar o sucesso deste estudo, o seu contributo é essencial. Desde já, garantimos o seu anonimato, bem como da sua instituição, e a confidencialidade das informações concedidas. Lembro, também, que a sua participação é voluntária e que poderá a qualquer momento solicitar a desistência da sua participação. Tenho, ainda, que informar que, não se anteveem quaisquer consequências negativas da participação neste projeto. Conforme, também, a autorização que pedi já no início, a entrevista será gravada, contudo, a gravação de áudio será destruída imediatamente

após a transcrição da entrevista. Contudo, vou facultar-lhe depois a transcrição e terá oportunidade de rever e introduzir correções nessa transcrição, caso considere que é necessário. Depois, a transcrição será, também, anexada à dissertação, mas serão eliminados todos os elementos que permitam a sua identificação...

PP1_AE1 – ...a minha identificação.

Entrevistadora – ...e da escola igualmente. Saliento que, todos os participantes serão designados por siglas e mantemos sempre o anonimato. Como já aceitou e assinou aquele termo de consentimento informado, livre e esclarecido, bem como a declaração do consentimento, também, para utilização da imagem e voz, peço-lhe só para começarmos por preencher um questionário sociodemográfico. É um bocadinho mais chato, eu sei que é maçador, mas...

PP1_AE1 – Não, não é. Não se preocupe com isso.

Entrevistadora – Vai ser bastante preciso, depois para caracterizar os participantes do estudo.

Caraterização do entrevistado

Registo do género: Feminino

Entrevistadora – Pronto. Reforço só, então, que nunca, mesmo neste questionário sociodemográfico, não será nunca identificada. Vai ser, então, representada por um código e pelo qual serão sempre tratadas todas as suas informações. Então, começando no âmbito da caracterização pessoal e profissional, diga-me, por favor, que idade tem?

PP1_AE1 – Pronto, eu tenho cinquenta e sete anos.

Entrevistadora – Obrigada. E qual é a sua situação profissional?

PP1_AE1 – Sou professora de quadro de agrupamento, neste caso, da escola de X, como sabe.

Entrevistadora – E qual a função ou funções, ou cargos, que desempenha este ano letivo, na sua instituição?

PP1_AE1 – Ah (risos), isso é que é mais complicado. É assim, eu sou do docente de Português. Eu tenho uma licenciatura de Português e Francês. Houve, em determinada altura, que nos foi obrigado, pelo Ministério da Educação, a não escolha - por isso é que eu digo obrigada/ não escolha, está a perceber, não é? Não me foi dada a oportunidade de escolher

pelo Português e Francês. Nós fomos inseridos automaticamente no Grupo 300 de Português. Por isso, deixei de lecionar Francês. Só o faço esporadicamente. Pelo facto de estar na escola X, há cerca de 13 anos, se não estou em erro este é o 13.º que efetivei na escola, pronto, e ter redução, porque com os 57 anos, em tempos de serviço, nós começamos a ter a certa redução da atividade letiva - eu já tenho 4 tempos de redução da atividade letiva, penso que são 4, exato, porque nós temos vinte e dois... sim, eu acho que sim. São quatro. Peço desculpa, não queria lhe dar informação incorreta, porque isto, às vezes, passa-nos ao lado, pronto. Eu, neste momento, por isso, sou Coordenadora dos Cursos Profissionais da Escola. Temos três turmas, duas delas estão inseridas numa turma que é o 10.º A e 12.º. Por isso, este ano só lecionei Português. Já terminámos, eles já vão para a formação em contexto de trabalho. Por isso, lecionei Português, fiz a coordenação, então, dos cursos profissionais. Funcionam como uma espécie de departamento, com os diretores de curso e as diretoras de turma, que, neste caso, por acaso é professora PC_AE1. Faço parte, sou membro do Clube Ubuntu. Faço coadjuvação, porque gosto bastante e acho que temos que aprender uns com os outros, e como tenho uma boa relação com os colegas, também, têm-me facilmente na sua sala. Por isso, faço coadjuvação de Português, a uma turma de 9.ºA, a uma turma do 9.ºB e a uma turma do 8.ºB. E, agora com o final do 12.º ano, mais uma vez, com o meu espírito de colaboração e partilha, as minhas 6 horas também foram distribuídas para dar apoio, pronto, por opção da escola. Não sei (risos)... o Senhor Diretor diz que eu tenho perfil para alunos que se portam um pouquinho fora do normal e, então, tenho ficado com CEFs (Cursos de Educação e Formação), com os cursos profissionais. A última vez, até, que dei ensino regular, penso que, até dei foi o final do Francês. A nossa escola agora não tem Francês e, entretanto, a docente também se reformou e eu acabei por dar o 9.º ano de Francês. Mas, pronto, agora, tenho-me especializado, como eu costumo dizer, mais na língua materna. O que é que eu faço mais? Por isso, coadjuvações... ah, faço parte, também, da equipa de autoavaliação interna da escola, mais precisamente o EQAVET (Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e a Formação Profissionais). É assim, nós ainda não temos selo EQAVET, a atribuição do selo de qualidade, porque não apresentámos a candidatura, mas tentámos apresentá-lo no ano transato, se não estou em erro. Não sei se foi o ano transato, se já foi no ano anterior. Entretanto, ficou parado, mas continuámos, à mesma, a passar. Mais uma vez, achamos que é importante refletir com os nossos alunos e os encarregados de educação, se o processo está a correr bem. Pronto, aquilo que tínhamos

projetado, apesar de não ter sido apresentado no EQAVET, continuamos a funcionar como se tivesse sido apresentado, ok? Passamos questionários de satisfação, com vista à melhoria, pronto. Então, também faço parte dessa equipa e sou coordenadora de uma ação de melhoria, que tem a ver com o relacionamento pessoal e interpessoal e a organização e funcionamento do agrupamento. Pronto, constitui uma equipa de docentes, de pessoal não docente, também sempre com vista à melhoria. Pronto, já deu para entender que eu acho que as coisas se fazem se nós conversarmos e partilharmos, o bom e o mau, como eu costumo dizer. E acho que não me esqueci de lhe dizer mais nada. Como está a ver, apesar de não ter muita atividade letiva - tinha mais precisamente 10 tempos em 18, só que depois tenho, pronto, a coordenação, que tem dois tempos, e tenho a direção turma - também sou diretora do 10.º A, são outros quatro tempos e, depois, tenho estes tempos de coadjuvação e tempos de equipa e por aí adiante.

Entrevistadora – Faz sentido. Fazendo, agora, uma abordagem à formação académica e percurso profissional, acho que já me respondeu a esta questão, mas qual é a sua formação inicial?

PP1_AE1 – Sim, pronto, a minha formação inicial é mesmo uma Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante Português-Francês. Pronto, eu, entretanto, comecei a dar aulas num colégio particular, em Lisboa, porque eu sou de Lisboa. Nascida em Sacavém, mas criada em Queluz, em Queluz/Sintra, ok? Entretanto, fiz a minha faculdade em Lisboa e depois é que vim para aqui. Eu não moro no X, moro a 56 km. Pronto, ainda faço uns quilómetros para chegar à escola. Mas, comecei a dar Português e Francês, no privado, e a fazer traduções. Depois, entretanto, iniciei o público e vi que realmente era aquilo que eu queria. Ou seja, eu desempenhei outras funções, mas achei que nasci para o ensino e optei pelo ensino. Comecei como qualquer professor contratado, assim bem longe de casa. Depois, tentei-me aproximar e no ano que eu sabia que iria efetivar, foi com o mapa à frente e ver qual era o melhor sítio para mim e fiquei por ali, pronto, fiquei no X, que não pertence ao meu distrito de residência. Mas, pronto, é um ambiente até bastante diferente daquilo que eu estava habituada, durante pelo menos aqueles 13 anos, porque eu andava sempre em secundária. Eu sou do 3.º ciclo e secundário, já agora. Peço desculpa. A minha formação, estágio e tudo, foi feito em 3.º ciclo e secundário. Mas, sempre me envolvi a nível da escola, pronto. Já fiz assessoria à direção numa escola que tive. Faço, normalmente, parte... por exemplo, agora, outro cargo que estou a ter é o secretariado. Sou coordenadora do secretariado de exames, da minha escola. Neste caso, não temos exames, mas temos provas

de aferição e provas finais. Pronto, eu já exerci outros cargos, além da atividade letiva. Também já fui representante de disciplina. Não sei, já fiz tanta coisa (risos).

Entrevistadora – E possui alguma formação complementar?

PP1_AE1 – Complementar, não. É assim, eu fiz os meus estudos na Universidade Autónoma e, entretanto, quando terminei, não sabia bem se era o ensino que queria. O meu curso dantes era licenciatura de 4 anos, pronto. E que eu fiz foi... inscrevi-me na Nova, no Mestrado de Literatura Comparada Portuguesa e Francesa, que era realmente aquilo que eu queria. Entretanto, concorri ao ensino público e fui colocada com 23 horas. E foi impossível. Tinha o colégio particular e foi impossível conciliar. E, depois, em Janeiro, apesar de já ter alguns meses de mestrado, desisti. Depois, quando consegui ficar mais perto de casa, neste caso, dois anos seguidos, decidi concorrer à UAb, à Universidade Aberta, e inscrevi-me no Mestrado *E-Learning*, com uma colega de Inglês. Só que, infelizmente, eu era que a QZP e, no ano seguinte, houve novamente a alteração da legislação, e eu era das primeiras da lista e fiquei a 90 km da minha residência e tinha um bebé pequenino. Pronto.

Entrevistadora – É bem difícil.

PP1_AE1 – E, acabei, tentei ainda, não sei, acho que fui até fevereiro/março. Ainda no outro dia, dei conta de todas as coisas que tinha feito, pronto, mas foi muito complicado.

Entrevistadora – Claro. A parte curricular é muito exigente.

PP1_AE1 – Sim, sim, sim, sim... e dedicamo-nos ou não. Agora formação extra, por isso, como eu lhe estou a dizer, formação extra, para que me ajudasse a mim, foi a *Alliance Française*, que fiz o 5.º e o 6.º ano da *Alliance Française*, porque eu pensava que ia continuar a dar Português e Francês a minha vida toda. O Ministério também deu essas voltas na minha vida, pronto, por isso acabei por estar mais no âmbito do Português. E, depois, as formações que faço não são por obrigação, porque eu gosto muito de estar constantemente a aprender... mas, as formações que faço, ou são quase sempre a nível dos ambientes digitais, ou então na minha área, pronto. Ou, então, que tenha a ver com inteligência emocional, por exemplo. Fiz a Academia Ubuntu, também dá certificação. Já fiz dois cursos de *Erasmus*, já fiz um *Job Shadowing*. Pronto. Vou fazendo formação que seja útil para a minha prática com os meus alunos, essencialmente. E, também, com os meus colegas, porque, “ao fim e ao cabo”, também partilhamos com eles. Mas, tento investir mais... as aprendizagens que faço agora é tudo em prol dos alunos. Voltar ao mestrado, eu gostaria de concluir (risos) o meu último, que era em E-Learning, mas não sei, penso que não. Já estou quase no final da carreira. É

assim, não estou a nível de escalões. A nível dos escalões, não estou (risos). Mas, o mestrado agora na nossa profissão, infelizmente, também já não nos dá a alavanca que dava antes. Na altura, quando eu entrei para o Mestrado, apesar de fazermos acho que eram três (anos), na altura dava-me a alavanca depois a nível de escalões, está bem? Pronto. Eu não consegui mesmo conciliar com muita pena minha, mas pronto. Já deu para ver que eu não gosto muito de estar parada. Eu gosto de fazer as formações, várias, inscrever-me em várias, mas neste momento, pronto, nós temos vários projetos na escola. A nossa escola é uma escola de muitos projetos e eu estou em vários. Estou no “Learning from the Extremes”, o que implica também, que eu, às vezes, estude um bocadinho mais inglês, trabalhe mais com os alunos noutra área, então tem sido difícil conciliar, é impossível.

Entrevistadora – Por fim, pergunto-lhe só quantos anos de serviço tem?

PP1_AE1 – É assim, no público, eu devo ter cerca de 23, se não estou em erro. Também não lhe quero mentir, mas eu nunca faço os cálculos. Eu terminei a minha licenciatura em 92. Não comecei logo no ensino público. Aquilo que me conta, por isso eu devo ter cerca disso, mais ou menos, não sei... Eu depois comecei... porque depois nós fizemos o estágio à parte. Eu nem sei se tenho ali para lhe dizer. Eu costumo pôr isso nos meus papéis, mas eu já lhe faço aqui a conta. São cerca de... eu devo ter cerca de 24 anos, para aí, 23/24 anos de serviço, se não estou em erro. Não são todos seguidos, porque, enquanto contratada, como sabe... por exemplo, a primeira vez que eu entrei no público foi para fazer a substituição de uma gravidez, pronto, mas contam. É assim, se me disser há quantos anos é que eu estou no ensino, é claramente 24. Para aí, 23/24, deve andar por volta disso. Efetivamente, nunca sei. Eu, para todos os efeitos, estou no sexto escalão, mas já devia estar muito mais acima, pronto, por isso é aquilo que eu lhe estou a dizer. Mas, eu posso mandar-lhe mensagem, que eu confirmo na escola, para não estar a dizer coisas incorretas, está bem? Oriana, peço desculpa, mas nunca sei quanto tempo de serviço tem. [**São 28** (dado/informação cedida por mensagem).]

II – Perceção do grau de importância atribuído, por docentes envolvidos em projetos de supervisão colaborativa, à relação professor-aluno

Entrevistadora – Então, continuando e, com base, então, na sua participação no projeto, na prática efetiva do mesmo, em função da sua experiência, quando falamos em relação pedagógica o que é que lhe ocorre?

PP1_AE1 – É assim, para mim, relação pedagógica ocorre-me alunos, logo, de imediato. Que, para mim, a minha profissão não existia se não fossem eles. Por isso, como eu digo, estão sempre no topo. Pronto, para mim, é preciso que as coisas funcionem. Se eles não gostarem... eu costumo dizer de uma forma muito simples e sou muito direta a falar e num português que eles percebam. Se eles não gostarem de mim, as coisas não funcionam, pronto. No processo ensino-aprendizagem, eles têm que me respeitar, acima de tudo. Se não houver respeito... não tem que ser autoridade, como eu costumo dizer. Eles não têm... não têm, nem pretendo nunca ser autoritária, mas tem que haver uma relação de respeito mútuo para que as coisas funcionem. Mas, também, tem que haver (reticente)... aqui, eu, às vezes, não costumo... eu já não gosto muito da palavra empatia. Eu, dantes, usava muito a palavra empatia. Ou seja, eles colocarem-se no meu lugar e eu colocar-me no lugar deles. Faço muitas vezes isso. Eles têm muitos *inputs* agora, vindos de muito, muito lado, e eu acho, e muitas vezes lhes digo que se calhar a minha vida como estudante era mais fácil do que a deles agora, porque eles têm que selecionar muita coisa daquilo que lhes é dado. É-lhes proporcionada muita coisa e eles perdem-se, pronto. E, principalmente, agora com a pandemia, perderam muita coisa mesmo, pronto. Mas, é preciso, claramente, numa relação pedagógica eu conseguir transmitir os conhecimentos, ok? Mas, eles também saberem que os podem adquirir sozinhos. Eu, agora, vejo muito nesta relação pedagógica, - não como o meu professor, o tradicional, em que estava constantemente a expor matéria e que eu tinha que memorizar e que tinha que escrever e que me faziam ditados, não vejo nada disso agora - vejo que o aluno pode ser o construtor do seu próprio conhecimento. Eu tenho que lhe dar todas as ferramentas necessárias para ele saber se é o correto, ou não, e, logicamente, que tenho que contribuir para que ele faça as suas aprendizagens o melhor possível. E, são aprendizagens que já não são só no âmbito daquilo que eu aprendi - Língua Materna, o Português -, mas num contexto larguíssimo de cidadania. Claramente que tem que ser transversal. Da literacia digital, que tem que ser transversal. E de tudo mais, pronto. Eu continuo a achar que a escola não funciona sem os alunos. Mais, quando eles vão agora embora... a escola para mim, eu vou para lá fazer burocracia. Por isso, adoro aquilo que faço. E, para mim, uma relação pedagógica tem que funcionar assim. Eu tenho que transmitir

conhecimento, eles têm que querer, também, aprender, ok? Mas, também, tenho que, muitas das vezes, perceber como contornar muitas situações, porque estou numa escola inclusiva e sei que os meninos que estão à minha frente não aprendem todos da mesma forma.

Entrevistadora – Obrigada. Com base em todas essas vivências que foi partilhando, quais são os aspetos que mais valoriza na relação pedagógica com os alunos?

PP1_AE1 – Com os alunos? Pronto. É exatamente a relação que estabeleço com eles inicial de conhecimento. Ok? Pronto. Eu, por exemplo, nas primeiras aulas de Português, costumo dizer que não são propriamente de português. Mas são, porque eles falam português, não é, pronto? E, é para eles me conhecerem a mim, enquanto pessoa. Eu começo sempre por conhecerem quem eu sou, com as minhas... às vezes, até faço matriz SWOT (risos), que não estão muito em voga agora, mas é... A última, por exemplo, foi simples e vou-lhe contar. Fiz com o *Melhor de mim*, que é uma música que eu gosto muito da Mariza, pronto. Os alunos que me apareceram este ano da minha direção de turma, eu só tinha trabalhado com oito deles, o resto eu desconhecia e os colegas também, porque eles também têm que se conhecer. Uma turma para funcionar, e para a relação pedagógica funcionar, eles também têm que se conhecer. O autoconhecimento, o conhecimento dos outros e, por essa razão, comecei exatamente com o *Melhor de Mim*, da Mariza, e depois falarmos de nós, pronto. Nem todos correspondem, como é lógico. Muitas das vezes, temos mesmo que fazer o papel de professor e ir conquistando, ir tirando palavras da boca deles, porque era tudo oralidade. Porque se os ponho a escrever então, é... se os ponho ao computador, já é diferente. Mas, se os ponho a escrever já é mais difícil. Mas, pronto, a relação pedagógica, como eu lhe estava a dizer, - apesar de eu ter feito várias escolas ao longo da minha vida, pronto, que já nem lhe sei dizer quantos anos é que são, veja bem - depende de escola para escola, pronto. Porque, eu recorde-me quando iniciei na escola em Lisboa, o tipo de alunos que eu tinha eram completamente diferentes dos que eu tenho agora. Os meus colegas eram completamente diferentes dos colegas que são agora. A sociedade tem evoluído e nós temos acompanhado essa evolução. E, para mim, um professor é sempre o aprendiz.

Entrevistadora – Sente que foi valorizando, ou dando valor a coisas diferentes?

PP1_AE1 – É assim, eu sentia que dantes fazia o papel tal e qual como eu o aprendi durante o meu estágio, que foi para mim maravilhoso. Eu aprendi claramente no meu estágio - que foi excepcional e que me preparou claramente para a minha profissão -, até de duas formas distintas, porque tive orientadoras diferentes, com orientações diferentes, mas ambas

coincidiam numa coisa, o centro da aprendizagem é o aluno, não sou eu. Só que nós fazemos muito mais aulas expositivas. Não havia tanto computador, não havia Internet. Os miúdos não tinham todos telemóvel. Era completamente diferente. As aulas, muitas das vezes... não havia e não se falava de aulas invertidas, certo? Falava-se de aulas centradas nos alunos, mas o professor a transmitir os seus conhecimentos. A relação pedagógica, claramente, se fazia assim. Nós dávamos os conteúdos, nós seguíamos os manuais, não procurávamos tantos conteúdos. Por exemplo, eu agora tenho a necessidade, para estabelecer essa relação pedagógica com eles, de ir buscar... eu estou a dar rimas e estou a dar Os Lusíadas, de Camões... eu tenho que ir buscar temas atuais e que consiga, sem fugir ao currículo, que eles se interessem por aquilo que estão a aprender. Pronto. Eu aprendi muitos pedagogos e como é que funcionavam, mas alguns deles estão super ultrapassados. E eu não posso fazer aquilo que está ali escrito. Já não consigo fazê-lo, porque o mais importante são os meus alunos e que eles aprendam alguma coisa. E, na escola onde nós estamos, nós somos quase uma segunda família para alguns deles. Mas, eles também têm que perceber que, além desse miminho e de tudo o que nós lhes podemos dar, nós temos que lhes ensinar o que está no currículo e aprendizagens que eles têm que aprender, que os irá preparar para o mundo real. Pronto. Na escola X (onde se encontra a lecionar atualmente) é diferente de várias escolas que eu passei, porque os meninos são muito afetivos, a maior parte deles. São afáveis. As famílias não os acompanham muito e, por essa razão, muitas vezes essa relação pedagógica não se faz só através do processo ensino-aprendizagem, mas através da parte emocional, dos afetos e de tudo. Ou seja, neste momento, na relação pedagógica - neste momento, onde eu estou – entra de tudo um bocadinho. E nós temos que saber dosear, pronto. E é essencial que eles vejam em nós uma referência. É aquilo que eu sinto.

Entrevistadora – E, então, percebendo esse contexto de ideias que foi transmitindo, falando um bocadinho mais de potencialidades, que potencialidades é que acha que a relação pedagógica poderá ter?

PP1_AE1 – Mas a nível do processo do ensino-aprendizagem?

Entrevistadora – Relação pedagógica sempre entre professor e aluno. Que potencialidades é que acha que pode ter? Obviamente que sempre com o foco no processo de ensino e aprendizagem.

PP1_AE1 – É assim, por exemplo, aquilo que tento fazer é... por exemplo, eu estou a dar secundário, o programa do secundário é extensíssimo e está baseado, sobretudo, na educação

literária, que acompanha os séculos, certo? O que eu tento fazer... é trazer, exatamente, e mostrar-lhes que as coisas, afinal, no século XVI, de Camões, aquilo que ele escrevia não está assim tão longe e não evoluímos assim tanto, se quer que eu lhe diga. Por exemplo, nas considerações e nas intervenções do poeta, quando ele está contra o facto de não ligarem à cultura, não se ligar às artes, de haver corrupção completamente, eu trago ao diálogo e eles também, peço-lhes sempre, para trazerem conteúdos que lhes interessem falar, para conseguir despertar o interesse. Porque, claramente, depois, não lhes interessa eu estar a falar da corrupção... claro que falo e tenho que falar, porque é currículo, mas falo da corrupção que Camões está a falar, naquele canto e naquelas estâncias, mas depois relacionar, por exemplo, com a corrupção que há no nosso governo atualmente (risos). E eles vão buscar o partido Chega e vão buscar o radicalismo e trazer... é isso que eu estou a dizer... é envolvê-los no processo. Eu tenho que... para que uma relação pedagógica funcione, os alunos têm que ser envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Qual é a nossa luta diária da relação? A nossa luta diária é, claramente, para aqueles alunos que nada lhes interessa, pronto. Temos alguns, nalgumas turmas, quase a maioria. Pronto, e aí claramente temos que ir ao encontro deles. Eu consigo estar a dar Camões e sei que dei as intervenções do poeta, mas indo buscar depois temas atuais. Às vezes, ir buscar coisas visuais - *cartoons* até do programa do secundário - e que vou buscar *cartoons* para que eles se interessem. Eu tenho que apelar. Eu tenho que os ter interessados na sala de aula. Se eu não os tiver interessados na sala de aula, se eles se sentirem sempre, constantemente obrigados, que algumas vezes sentem-se, como é lógico, porque lá há algum ou outro conteúdo... a gramática, por exemplo, é extremamente difícil de dar aos nossos alunos, hoje em dia. A gramática portuguesa é muito difícil de dar e não pode ser dada como eu a aprendi. Tem que ser dada exatamente contextualizada. Eles perceberem porque é que não devem dizer: “Eu vou dar a ele o livro”, e tenho que dizer: “Eu vou dar-lhe um livro”. E eles dizem: “Oh professora, mas toda a gente diz”, e eu digo: “Pois, mas toda a gente diz mal. Então, é ótimo, porque tu assim estás num grupo de amigos, no café, e vais tu ensinar aos teus amigos a dizer”. Pronto, é nesse sentido. Eles têm que estar interessados. Agora, claramente, que está cada vez a ser mais difícil. Mas, eu prefiro muito mais agora o ensino, do que prefiro quando iniciei. Porque, eu quando iniciei até podia dizer alguma coisa errada e ninguém me dizia que estava errada. Pronto. E agora eu posso... Eu dou o texto argumentativo, eu gosto que eles argumentem comigo. Uma relação pedagógica tem que passar por isso. Eles têm que argumentar, eles têm que fazer ver

o seu ponto de vista. Eles têm que descobrir. E, por isso é que os ponho a fazer várias vezes também trabalhos de apresentação, e fazerem eles o meu papel, pronto. Ou seja, enquanto dantes havia sempre o professor e os alunos (gesticulando a separação evidente de lugares), agora há professora, alunos, mas tem que ser sempre no vice-versa. Sem eles nunca esquecerem que eu estou lá sempre para eles. No entanto, a autoridade ali na sala sou eu (risos). Porque os meus são muito crianças ainda, pronto. Ou seja, nós temos que sorrir, dar um miminho, mas ao mesmo tempo temos que mostrar que eles estão ali para trabalhar e que somos nós, claramente... eu costumo dizer, “sou eu que vos dou a avaliação, vejam lá, por favor” (sorrisos). Mas, depois, eles dizem que também fazem a autoavaliação e eu digo: “claro que fazes, tens que refletir”.

Entrevistadora – E, nesse sentido, consegue clarificar-me o grau de importância que atribui a essa relação estabelecida entre professor e aluno?

PP1_AE1 – É extremamente importante. Por exemplo, quando eu lhes peço uma autorreflexão sobre aquilo que eles fizeram... pode ser sobre um trabalho, como pode ser sobre um comportamento, ok? Eles têm que perceber se estiveram bem, se estiveram mal e porque é que estiveram, ok? Num exercício qualquer escrito, sobre um texto de opinião, que normalmente é isso que acontece quando eles o leem ou apresentam, surge sempre debate. Nós temos que pensar que não somos todos iguais, certo? Pronto. Há coisas que há certezas. É como na matemática, como eu costumo dizer. Um complemento oblíquo é um complemento oblíquo, um sujeito é um sujeito, ponto final. E, o vocativo é o vocativo. Mas, e depois, na minha opinião, eu posso concordar com o que Camões diz, ou posso não concordar com o que Camões diz. Mas tenho que saber, exatamente, aceitar a opinião do outro. E eu tenho que saber aceitar essa opinião. E aquilo que se passa numa sala de aula, numa relação pedagógica, é o que os ajuda exatamente para a vida ativa. Eles têm, claramente, que refletir e eu utilizo muito exercícios de apreciação crítica dos trabalhos deles e dos trabalhos dos outros. Eu digo apreciação crítica e, às vezes, demoro depois com exemplos reais... eu posso ir ao cinema ver um filme e levo até um amigo. Eu adorei o filme e o meu amigo não. Eu preciso que eles me digam porque é que gostaram do filme, e preciso que o outro amigo me diga porque não gostou do filme, certo? Pronto. Porque temos que ter direito à nossa opinião. Nós agora trabalhamos imenso... no meu tempo não trabalhávamos... por exemplo, quando eu iniciei as aulas, eu não dava muito o texto de opinião, nem o texto argumentativo, e hoje em dia sim. E porquê? Porque é importante para a relação pedagógica.

É importante que eles se apercebam porque é que estão a estudar, por exemplo, gramática. Ou, porque é que estão a estudar aquela educação literária. O que eu acho que os alunos, hoje em dia... e isso veio dificultar um pouco, não é a relação pedagógica, é o próprio processo de ensino e aprendizagem... é a falta de cultura que os nossos alunos têm, pronto. E, aí, é que temos que ser sempre nós a estar - peço desculpa pelo termo, mas eu costumo dizer - a injetar conhecimento, ok? Pronto. No sentido de que eles não... há coisas, pronto... eu dei o *Amor de Perdição*, estou a dar o *Amor de Perdição* e estou a dizer: “Vocês já viram como é que duas pessoas se apaixonam sem nunca se terem tocado, um com 16 e outro com 18?”, e comparo sempre com a atualidade. E, depois, estou-lhes a falar do Shakespeare, do *Romeu e Julieta*, e mais de 99% dos meus alunos não sabem nada de *Romeu e Julieta*. E isso assusta-me, como é lógico, pronto, assusta. Mas eu estou lá para fazer o meu papel, contribuir para a relação pedagógica e para as aprendizagens. Levo um excerto do *Romeu e Julieta*, pronto. E é a tal coisa, para funcionar, eles têm que aprender alguma coisa. Que eles saiam de lá (da aula) a dizer: “aprendi alguma coisa”, e que não seja a dizer, como nós dizíamos no nosso tempo - que eu também dizia: “a aula foi uma seca”. Aí, não houve relação pedagógica nenhuma. A pessoa fica alheada a tudo e não contribui para o crescimento da pessoa de forma alguma.

Entrevistadora – É verdade. E, nunca esquecendo sempre essa vivência, que dificuldades acha que se podem sentir na relação que os professores estabelecem com os alunos?

PP1_AE1 – Olhe, eu, por exemplo, enquanto coordenadora dos cursos profissionais, tenho alunos... enquanto diretora turma, às vezes sou chamada à sala dos meus colegas - não foi a primeira vez, nem será a última, já foram várias - para “ajudar” (fazendo o gesto de entre aspas) a manter um bom comportamento, porque o aluno não está a respeitar o professor. O professor aí vai... é uma desgraça... porque perde o respeito do aluno e até da própria turma. Aquilo que eu costumo dizer, pela experiência de vida que tenho e de escola, é que, e digo sempre aos meus alunos a mesma coisa, o primeiro passo a dar é conquistá-los. Até podemos, às vezes, tirar com uma mão e dar com a outra, mas tem que funcionar. Há alunos que - eu dou aulas ao terceiro ciclo e secundário - passam sempre aquela fase, como eu lhes costumo chamar, do armário, com grandes, não é só, dificuldades de aprendizagem, que todos nós face a um assunto que desconhecemos temos que aprender e podemos ter, ou não, as dificuldades e não temos todos o mesmo ritmo. Pronto. Nós não temos turmas homogêneas, isso é impossível. São bastante heterogêneas e temos alunos, logicamente, que têm défice de

atenção/concentração, temos alunos que têm um ritmo de aprendizagem e outros que podem ir muito mais além. E temos que, perante a educação inclusiva, temos que chegar a todos da mesma forma e, às vezes, isso é uma grande dificuldade e não conseguimos. Ora, face a isso, há determinados alunos, cujos interesses são os divergentes dos escolares, como é lógico, não é, estão na escola até fazer a escolaridade obrigatória, até ao 12º ano. Eu, por exemplo, concordava que a escolaridade obrigatória fosse como antigamente até ao 9.º ano e aos 16 anos, porque, a partir daí, eles seguiam a sua vida. Há alunos que são capazes de ir para uma vida ativa, infelizmente, na minha modesta opinião, mas, pronto, conseguem com 16. Aqui, nesta fase, pronto, ali do 8.º, 9.º, secundário, torna-se difícil e há alunos que acham que já dominam o mundo, pronto. Logicamente, não temos alunos perfeitos, como também não temos professores perfeitos e eu própria também não sou perfeita, nem pretendo ser. Por isso, muitas vezes, quando deixamos transmitir as nossas inseguranças aos alunos, eles usam e abusam, e eu tenho reparado que nas coadjuvações que faço, pronto, que são sobretudo a turmas que têm a ver, também, com o comportamento e pelo facto, não só, das suas dificuldades de aprendizagem, mas não reconhecem o papel da autoridade do professor, enquanto autoridade na sala de aula, pronto. E, por essa razão, para eu não me dispersar... o que é que acontece? Nós temos aquilo a que chamamos de faltas disciplinares, não é? Pronto. O aluno é incorreto connosco, nós convidamos o aluno a sair... nós temos regras específicas na escola, convidamos o aluno a sair, como eu costumo dizer, gentilmente, explicamos o porquê, porque acho que deve ser dito: foi incorreto, por que razão foi incorreto; quer seja com o professor, quer seja com um seu par, com um outro colega, e é marcada uma falta disciplinar. Pronto. Só que há colegas que não o fazem e, por vezes, chamam-nos, pronto, em completo histerismo, como eu às vezes costumo dizer. A partir daí perdem completamente a turma. Não perdem só o aluno, perdem a turma e torna-se um processo, depois, sempre muito complicado, ao longo do ano. Na nossa escola, nós temos uma facilidade, por vezes, o Senhor Diretor tem essa preocupação - que eu acho muito bem - e vai fazendo tutorias, apoios, coadjuvações, o que permite auxiliar depois o professor titular da turma, pronto. Porque, realmente, mantenho a minha (opinião): para uma relação pedagógica funcionar por completo, o aluno tem que reconhecer, tal e qual como está no estatuto do aluno, a autoridade do Professor. Agora, que o professor pode desenvolver mais empatia, uma relação diferente... muitas vezes até depende da matéria que se está a lecionar... por exemplo, a maioria dos alunos não gosta de matemática, continuamos assim, pronto, e

isto é logo um entrave, isso é logo uma dificuldade que o colega de matemática encontra à sua frente. Por exemplo, eu, quando estou a dar *Os Lusíadas*, é logo um entrave. Porque é que eu te estou a dar *Os Lusíadas*? Mas, eu não posso estar a dar *Os Lusíadas* aos meus alunos como me davam a mim, que fazia oração a oração, que lia a palavra e fazia tradução, ou que copiava. Não pode! Nos dias de hoje isso não pode acontecer e o professor tem que, logicamente, acompanhar os tempos. Por isso é que eu digo que nós somos sempre aprendentes. Nós temos que ir, ao longo do ano, fazendo formações. Não tem que ser mestrados, como eu costumo dizer. Têm que ser formações que nos permitam desenvolver atividades na turma, que os levem realmente a ter algum gosto. Não se pede um gosto total, é algum gosto pela aprendizagem e por estar em contexto de sala de aula. Porque ter trinta alunos numa sala de aula é complicado. Mas, por exemplo, na minha escola nós não temos trinta. No máximo, o que temos são 20 ou 23, por aí... na minha turma tinha 23, que era das maiores. Por isso, os entraves é exatamente nisso (que se baseiam)... é o contexto familiar... eu tenho alunos, por exemplo, na minha direção de turma, tenho quatro alunos com acompanhamento psicológico, tenho dois alunos acompanhados na neuropsiquiatria, tenho outros alunos que têm défice de atenção/concentração e não foram diagnosticados. Eu tenho que arranjar as estratégias, certo, para conseguir conquistá-los e fazer com que eles aprendam, pronto. É uma luta diária? É. Que consideramos que a nossa tarefa não é reconhecida? Também consideramos. Vou desistir? Não. Há colegas que já algumas vezes desistem? Sim, considero que sim, porque... considero que sim. E nós não devemos desistir nunca. Porque, isso é o que eu digo, quando algum aluno mandar em mim, eu reformo-me, completamente... eu saio do ensino, vou lavar escadas, como eu costumo dizer. Mas... eu estou ali para lhes ensinar alguma coisa. É sempre pensar que não consigo, como é lógico, fazer o papel... eu gostava muito de trabalhar sempre em projeto... eu trabalho em projeto. Fiz várias formações em PBL (Project-Based Learning), só que eu sei que os meus alunos para trabalharem PBL, eles têm que ter conhecimento e, se eu não estou segura, eu só os ponho a trabalhar nisso, num problema, para resolver um problema, quando eu tenho a certeza que eles dominam determinado conteúdo, mesmo que façam a sua pesquisa, porque alguns pesquisam erradamente, não é, porque eles utilizam muito o *copy-paste* e depois não têm bases suficientes para prosseguir, pronto. E, por exemplo, outra estratégia que eu uso, às vezes, para não os perder, em contexto de sala de aula, é juntar alunos que eu sei que são mais fortes nos conteúdos, com alunos mais fracos. Pronto. Porque, assim, eu sei que uns

vão puxando pelos outros. Não mando para casa, para já. Se eu mando para casa, fica sempre o mesmo a fazer. Então, ali, em contexto de sala de aula, consigo auxiliá-los e consigo também avaliá-los, de uma forma contínua, e dar-lhes sempre o *feedback*, porque consigo ver tudo, pronto. A participação, a colaboração, a partilha, como é que eles pesquisam, se estão a pesquisar bem, se estão a pesquisar mal, se falam uns com os outros, porque eles têm que aprender a falar uns com os outros. E, às vezes, também não sabem, porque, também, como eu digo, o *background* que eles trazem de casa é um entrave, muitas vezes, nas aprendizagens, pronto. E, às vezes, até na relação pedagógica que se estabelece com eles. Eu já tive alunos que consideravam, mas há uns anos atrás, agora não, mas que consideravam que a autoridade... só uma voz masculina é que era autoridade. Por exemplo, na etnia cigana isso acontecia imenso. A voz masculina é que era a autoridade. E há alguns meninos que nós temos que nos impor mesmo. Pronto, é o nosso, é o nosso papel. Mas, se for tudo moderado... e continuo a dizer que, se os conseguirmos conquistar, a relação pedagógica funciona, que é uma maravilha. Pronto, agora se é 100%? Não, não é, não é 100%. Nos percursos alternativos, os cursos profissionais são diferentes, muito diferentes do que era antigamente. Eles agora concorrem, ainda bem, e nós tentamos, também na escola, fazer por isso: valorizar o ensino profissional, como valorizamos o ensino regular.

Entrevistadora – Claro.

PP1_AE1 – Pronto, porque nem toda a gente tem as mesmas competências e aprende da mesma forma, por isso, acho que aí, claramente, isso é preciso ser-lhes explicado. Outra coisa, para a relação pedagógica funcionar é, claramente, explicar-lhes quais são os critérios de avaliação, o que é que eles vão aprender. Porque a maior parte dos colegas começa a dar matéria e não lhes dizem... Não! Eu faço uma planificação, mostro a minha planificação. Eu negocieei com eles as obras. Eu tenho um leque de obras das aprendizagens essenciais, só tenho três para dar, porque é que eu ia dar todas? Estou a falar, por exemplo, agora do 9.º ano. Negocio... eu sei que tenho obrigatório *Os Lusíadas*, mas todos os outros são opcionais! Então, dou-lhes, às vezes, nem é os resumos, agora dou as sinopses, ou mostro-lhes algumas críticas. Por exemplo, com *Os Maias* utilizei o Ricardo Araújo Pereira. Não me interessa... interessa-me captar-lhes a atenção e depois, às vezes, seleciono... por exemplo, na poesia nós temos uma panóplia de poetas contemporâneos que não são fáceis de estudar e os alunos não têm vivências. Estamos a falar-lhes, às vezes, do 25 de Abril e perguntam-me o que é o 25 de Abril. Pronto. É verdade (expressão de aceitação e risos),

temos alunos assim, pronto, mas outros que não. É aquilo que eu digo... todos nós, em contexto de sala de aula... a relação pedagógica, para mim, também não se faz só em contexto de sala de aula, mas pronto... faz-se noutros momentos também. Mas, eu estou a falar, agora, em contexto de sala de aula. Ao partilharmos um tema, ou ao trabalharmos um texto, as vivências de todos contam... e dar a palavra a todos. Por exemplo, não deixar ninguém de lado. Acho que essa é uma das preocupações que tem que haver. Independentemente de - hoje em dia isso também alterou - as pessoas que eram tímidas e eram ótimos alunos, escreviam, escreviam, escreviam, escreviam, tinham ótimas notas nos testes e tudo bem... agora não... nós agora continuamos com alunos tímidos, mais introvertidos e temos que os fazer participar, porque a avaliação mudou. A relação mudou. Ponto. A relação pedagógica, não é, não pode ser a relação que nós tínhamos há uns anos atrás e nem mesmo quando eu iniciei a dar aulas. Tem que ser diferente. E tem que ser... eles têm que ser sempre o centro, como eu costumo dizer, e as coisas é que têm que rodar à volta deles. Mas, o facto de eles serem o centro não significa que eles possam fazer aquilo que querem, que é isso que eu lhes digo, e isso tem que ser explicado, acho eu, exatamente nas primeiras aulas, que estabelecemos a relação pedagógica com os nossos alunos, porque vai durar um ano inteiro, o ano letivo, 2 anos, 3 anos, depende. E é importante explicar-lhes quem somos, o que é que estamos aqui a fazer, o que é que queremos fazer, onde é que queremos chegar. E é importante não só eles conhecerem-me, a mim... eu também me apresento, eu também digo de onde venho, o que fiz, do que tenho medo, do que não tenho medo, de tudo... e isso é essencial, para que funcionemos, depois, muito bem. Pronto. Quando, como eu lhe estava a dizer, muitas das vezes, ou porque o professor tem um tom de voz baixinho... há alunos que têm tendência, claramente, para se sobrepôr. E, alunos que eu até não estava à espera. Eu, por exemplo, estive, também, a dar academia de pais com alunos do 9.º ano. Trabalharam comigo de forma impecável, tivemos a prepará-los, etc. Eu vi esses alunos, em contexto de sala de aula, a falar com uma professora... que eu dizia que não eram os mesmos alunos. E não consigo entender o porquê, não consigo entender isso, por isso é que é bom a supervisão, por isso é que é boa a coadjuvação. Pronto. A colega, entretanto, passou-me a palavra e eu dei minha deus a minha opinião, pronto, sobre o assunto que estava a ser tratado. Mas, eu quando olhei para dois dos alunos que trabalharam comigo num contexto diferente - eles é que iam ser os formadores dos pais, dos encarregados de educação -, alunos que me pareceram espetaculares... eu não trabalhava com eles, no dia-a-dia... e depois quando vou

fazer, por acaso, uma coadjuvação, agora no final do ano, e vejo a arrogância, a prepotência com que eles estavam a falar com a minha colega, e não pareceram os mesmos alunos. Pronto. Por isso, volto a dizer, a relação pedagógica tem que se estabelecer desde o início, mas eles têm que reconhecer a autoridade e o respeito. O respeito é muito bonito. Eu costumo dizer-lhes sempre, não tens que gostar de toda a gente. Certo? Eu não gosto de toda a gente, mas há uma coisa que tens que fazer, é respeitar toda a gente. Todos nós temos que ser respeitados. Ponto final. Nós somos seres humanos, nós somos, como eu costumo dizer, nós... eu tenho um grupo de colegas na escola, se calhar, mais restrito do que outros colegas, pronto, não é? Não implica que eu não fale com todos, mas se calhar dou-me melhor com dois ou três. E eles (alunos), provavelmente, a mesma coisa. Porque é mesmo próprio do ser humano, juntar-se por afinidades, por... pronto... é normal. Agora não significa que eu tenha que te desrespeitar. Os *bullies* existem exatamente por isso, porque não respeitam os outros, certo?

Entrevistadora – Sim, é verdade, é verdade.

III – Análise do modo como os professores participantes consideram que as estratégias pedagógicas desenvolvidas podem potenciar a relação professor-aluno e o envolvimento deste no processo de aprendizagem

Entrevistadora – Bom, continuando então, e passando agora para um outro campo... acabámos já por abordar um bocadinho, mas acabo por colocar a questão só para, se quiser, acrescentar alguma coisa. De que forma acha, na sua perspetiva, que as estratégias pedagógicas poderão influenciar a relação professor-aluno?

PP1_AE1 – Em tudo. Em 100%, mesmo. Em 100%.

Entrevistadora – ...indo ao encontro de tudo aquilo que já disse.

PP1_AE1 – Pronto. Dou-lhe um exemplo. Eu recebo uma turma de novo, neste caso deste ano, não era a minha que já estava há três anos, eu tenho que perceber quais os alunos que são introvertidos e que os que não são introvertidos. Eu tenho que perceber se eles gostam de trabalhar com os computadores. Eu começo... Eu digo-lhes tudo, digo aquilo que pretendo dizer (risos), pronto, eu mostro-lhes uma planificação, mostro os critérios, tento fazer sempre rubricas para eles saberem naquilo que estão a ser avaliados, no trabalho que vão desenvolver, tento sempre dar *feedback*, mesmo ao longo do percurso de um trabalho, dure,

por exemplo, oito tempos/aulas... podemos mudar... até aceito a opinião deles e mudamos a estratégia, entretanto mudo rubrica... porque eu acho que isso é importante: negociar com eles. Sem perder o foco, mais uma vez, como eu costumo dizer. Há colegas que dizem: “Ah, não consigo, porque se não, não cumpro o programa”. Consigo cumprir o programa. Eu consigo cumprir o programa, mas tenho que definir as estratégias para os alunos que eu tenho à frente. O que funciona com a turma A, não funciona com a turma B. Eu tenho que ter o perfil da turma. Eu tenho que ter o perfil da turma, claramente, diagnosticado e às vezes engano-me e se me engano... porque é assim, eu desconheço os alunos, pensava que trabalhavam de uma forma, e ao longo do tempo vou-me apercebendo que eles trabalham de outra forma... por isso acontece nós mudarmos a sala de aula. Eu, por exemplo, ponho um grupo de trabalho que eu acho que vai funcionar muito bem, mas chego à conclusão que não estão a funcionar. porque só estão dois alunos a trabalhar e os outros dois a não fazerem nada. Eu, automaticamente, separo o grupo. “Oh, Professora, mas vamos começar do início?”, perguntão eles. Ao que respondo, “Vão. Eu dei-vos várias oportunidades, passei aqui várias vezes para vocês tentarem trabalhar em conjunto. Não conseguem. Só dois dos vossos colegas é que estão a trabalhar.” Então, e porque têm um computador à frente, o que é que eles tentavam? Cada vez que eu passava por lá, porque também é as ferramentas digitais, têm sempre várias coisas abertas. Então, como já não lhes interessava... eles estavam a fazer uma apresentação em *Canva*, os colegas já tinham feito, para aí, quatro ou cinco... entretanto, para ter a certeza, coloquei umas questões. Pronto, é lógico, não é? Coloquei umas questões a uns, umas questões a outros. Apercebi-me, claramente, do que tinha já a certeza, que aqueles dois não funcionam. Tenho que mudar a estratégia, para eles tem que ser diferente.

Entrevistadora – Pois.

PP1_AE1 – Vou lá, sento-me um bocadinho ao pé deles, ajudo-os a iniciar o trabalho outra vez, mas fazem o trabalho. As práticas são extremamente...

Entrevistadora – Assim, sentem-se envolvidos.

PP1_AE1 – Pronto, em cidadania, por exemplo, eu gosto muito de trabalhar com o PBL. Pronto, eu dou-lhes um problema para resolver em, por exemplo... ou seja, têm que resolver a questão da reciclagem aqui na localidade. “Afinal, vocês não estão a reciclar, porque eu vou ali à sala e vejo que vocês, no papelão, meteram um pacote de sumo. Por isso, não está a funcionar. Digam-me lá, como é que nós vamos solucionar isso e auxiliar os vossos

colegas?” Pronto. Funciona? Numas turmas funciona, noutras turmas não, pronto. Por exemplo, eu tenho alguns alunos... eles melhoraram imenso, atenção... que quando estão a apresentar o seu projeto de leitura, literacia, por exemplo, e uma tragédia (risos). Ninguém lê, têm muita coisa para fazer... Ok! Leiam no *Tablet*, leiam no telemóvel, não sei, leiam. Eu preciso que me apresentem um livro, no projeto de leitura, então, vamos combinar: “Vocês tinham que apresentar um (livro) por módulo, ok? Então, vamos fazer o contrário. Eu, por módulo, vou fazer as apreciações e vocês preparam-se para uma apresentação só.” Negocieei com eles. Eles tiveram que apresentar, pronto. Ok, eles tiveram que ler, ao longo do ano, o livro, em vez de estarem a ler por módulos. Não me interessa, mas conseguiram. Para o ano, tenho quase a certeza que vou conseguir fazer por módulos. Espero eu (risos)... Não me vou arrepender. Pronto, trabalhei a leitura, noutra âmbito, convidei a Professora Bibliotecária, fui lá... eu tenho que desenvolver, eu tenho que ver o que é, quais são as ferramentas que eu tenho que utilizar para naquela turma ter sucesso. Pode passar por ferramentas digitais, pode passar por um simples livro que eu tenho que ler, pode passar pelo manual, ok? Pode passar por uma apresentação da Escola Virtual, pode ser por eles apresentarem o conteúdo aos colegas, ok? Eu reparo que há uma aluna que percebeu perfeitamente bem a diferença entre o sujeito e o vocativo, mas tenho metade deles que não aprenderam e eu já expliquei duas vezes. Eu peço à aluna, falamos, damos alguns exemplos e veio ela explicar aos colegas.

Entrevistadora – Pode ser que pela linguagem deles consiga chegar aos colegas, não é?

PP1_AE1 – Isso mesmo, e depois explicamos outra vez, e depois fazemos novamente exercícios. É assim, eu quando fiz agora a autorreflexão e a reflexão, eu pedi que eles me fizessem autorreflexão e reflexão e tive dois alunos que mencionaram que a professora nunca desiste: “A professora nunca desiste de ensinar, mesmo quando há alunos que não querem ser ensinados” (risos).

Entrevistadora – Ai, isso é incrível (risos).

PP1_AE1 – E eu rio-me. E eu disse: “Pois não, porque eu não sou uma desistente e vocês também não”.

Entrevistadora – Então, e quais dessas... agora, aproveitando... quais dessas estratégias, que vai utilizando, é que acha que podem mesmo potenciar essa relação?

PP1_AE1 – É esse à-vontade que eles depois acabam por ter, porque, por exemplo, eu posso ter um aluno... é isso que eu estou a dizer... se me dissesse assim: “Ah, eu prefiro a classe de aula invertida”. Não, nem sempre funciona. “Eu prefiro aulas expositivas”. Sim, às vezes

funciona, outras vezes não funciona. Eu não consigo lhe dizer, se me dissesse assim: “Olhe, que metodologias utiliza para a sua prática diária?”, e eu digo-lhe: “Imensas”. Eu tanto faço um teste em que eles têm que escrever, como faço um *Google Forms*, como faço um *Kahoot!*, como faço um *Quizzy!*, ou como eles veem, por exemplo, um vídeo...

Entrevistadora – Mas acha que, para potenciar essa relação entre professor-aluno as metodologias têm que ser sempre mais interativas, pelo que eu percebo, ou estou errada?

PP1_AE1 – Sempre, sempre, sempre, sempre, sempre, sempre, sempre... se forem somente aulas expositivas, nos alunos do 9.º ano, pelo menos com os que eu trabalho, não funciona. Eles perdem-se. Se tiver colegas a ditar respostas no 9.º ano, eles perdem-se. Ok? Se eu dou o discurso direto e indireto, pronto, posso dar um exemplo, porque não vai divulgar, uma colega que põe alunos do 8.º ano a copiar o que está no livro para o caderno, das regras do discurso direto e indireto... isso era no meu tempo, já não funciona com eles. Não funciona! A gramática tem que ser intuitiva, ok? Tem claramente que ser intuitiva e funciona... que eu depois falei, foi uma das coadjuvações e eu falei com a colega, porque nós neste campo da supervisão e da coadjuvação, quando nos damos bem, isto funciona. Eu não tenho muito receio de dizer: “Olha, aquilo não funcionou muito bem. Vamos experimentar de outra forma”. Os alunos têm que saber as regras, eles têm que memorizar. Aquilo de dizerem que a memorização é antipedagógica, também não concordo nada. Eles têm que memorizar. Se eles memorizam cantigas, se eles memorizam nomes de jogos e de jogadores, também podem memorizar outros conteúdos, neste caso até conteúdos curriculares. Isso eu não acho que seja nada. Agora, estar muito tempo, por exemplo, a copiar de manuais, isso para mim, por exemplo, é uma estratégia que não funciona, mas se calhar para a minha colega de 1.º ciclo funciona, porque ela está a dar ali meia dúzia de palavras e precisa que os alunos escrevam, não sei quantas vezes. Eu dava erros, fazia cem vezes os erros. Agora não dou erros de ortografia. Se calhar funcionou comigo. Mas, hoje em dia, para mim isso é um bocadinho impensável, porque o aluno tem que sentir alguma coisa dali, da sala de aula. Tem que sentir: “eu gostei disto”, “eu gostei de participar nisto”, “eu gostei de aprender isto”. É o 100%? Não, não é, mas é alguma coisa, pronto. Agora, mesmo nas ferramentas digitais, por exemplo, eu não sou fiel a nenhuma. Eles podem utilizar *PowerPoint* para apresentações, podem apresentar no *Canva*, podem apresentarem em *Padlet* em Moral. Quando é projeto de leitura, regras da oralidade, eu dou-lhes as regras de oralidade, têm 10 minutos para apresentar. O que eles funcionam muito bem, e isso sempre, é com as instruções. Eu acho

que para funcionar, eles têm que saber o que têm que fazer. Ok? E dar-lhes sempre um exemplo, pronto. Eu começo por pedir-lhes o projeto de leitura. E eu comecei com o meu projeto de leitura. Dei-lhes um exemplo. Não quer dizer que seja melhor eles. E, depois, houve apresentações de projetos maravilhosos. Eles vão muito mais além. E, depois, há outros que não, porque pelo facto de as turmas serem heterogéneas... não têm mais... não nos procuram tanto... pronto, é assim... eu dou *feedback* a todos, certo? Pronto. Há uns que vão avançando muito rápido e há outros que não. E o *timing* para apresentar o trabalho está quase lá e aquele aluno com um ritmo mais lento, depois não vai ao *feedback*. E, quando está a fazer a apresentação de qualquer coisa, às vezes, pronto, as coisas não correm tão bem. Mas, na vez seguinte, corre e depois eu já identifiquei o problema. A questão é identificar o problema, pronto. Eles, por exemplo, perguntam se podem apresentar em vídeo, ao que respondo: “Porque não?”. Apenas, tens que seguir a rubrica. E dou-lhes essa liberdade.

Entrevistadora – Então, e nesse contexto, depreendo, e espero que não me esteja a enganar, que considera, então, que a interação, ou seja, as estratégias que promovam interação entre professor-aluno potenciam, então, o envolvimento dos alunos na aprendizagem?

PP1_AE1 – Sim, sim, sim. Mais... para mim, nos dias de hoje, não funciona se não houver interação. É aquilo que eu lhe tinha dito, Oriana, se não houver logo um relacionamento interpessoal - tem que haver um bom relacionamento interpessoal entre professor e aluno - não funciona, eles não aprendem. Entende o que eu lhe estou a dizer?

Entrevistadora – Claro que sim!

PP1_AE1 – ...não funciona e tenho vários casos que, pronto, olhe de vários colegas, que não funciona, porque a pessoa, em si, que está à frente da disciplina não conseguiu interagir com os alunos. A interação com os alunos é essencial. Eu costumo dizer aos meus colegas que, nós estamos aqui porque os alunos existem, senão vocês não tinham ordenado ao final do mês. Por isso, aquilo que temos que fazer não é fazer vontades todas, nem nada disso, ok? Não tem nada a ver com isso. Agora, temos que definir estratégias que os tragam para nós, que eles se interessem... pronto. É aquilo que eu estava a dizer, como é que funciona a interação comigo e a dar Camões? Ora, se, para eles, Camões e Os Lusíadas - desculpe o termo - é uma seca, eu tenho que arranjar algo para os conquistar. Eu deixei, por exemplo, eles estarem a falar, e acabámos por estar a falar e eu também dei a minha opinião, e foi uma aula com imensos debates por causa da corrupção (risos). Por causa das estâncias sobre a corrupção e o poder do ouro e o poder do dinheiro e etc., e eles acabaram por estar a falar

até de vivências pessoais e dali da Câmara e de montes de coisas. A interação tem que funcionar sempre, sempre. É essencial.

IV – Percepções dos professores envolvidos em dinâmicas de supervisão entre pares sobre a potencialidade da supervisão entre pares para facilitar o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem

Entrevistadora – Sim. Agora abordando, mais especificamente, a supervisão, propriamente dita, o que é que entende por pela supervisão pedagógica colaborativa?

PP1_AE1 – Pronto, é assim, para já, eu faço vários tipos. Eu comecei a fazer a supervisão de uma forma completamente diferente do que nós estamos a fazer agora, pronto. Eu comecei... a primeira vez que ouvi a palavra supervisão foi no IAVE (Instituto de Avaliação Educativa, I.P.). Eu sou supervisora de provas, pronto. Eu fiz a supervisão... olhe, falou-me há bocado na formação, peço desculpa, esqueci-me de lhe dizer. Já agora, fiz a formação, já por duas ou três vezes, não sei, fiz a formação do IAVE, várias formações do IAVE. Eu sou supervisora de provas finais de 9.º ano e sou supervisora quando o IAVE me convida, também, das provas de aferição do 8.º ano, porque também fiz formação, pronto. Por isso, eu vejo sempre o momento de supervisão, a nível de provas e de avaliação externa, como um espaço de partilha, de aferição de critérios, etc. Ok? Pronto. Tudo a trabalhar para um bem comum. Ninguém está a criticar ninguém, ninguém está... pronto. As pessoas que estão, tanto que eu corrijo provas tal e qual como elas, mas agora vou exercer as de supervisão das provas finais do 9.º ano, eu vejo sempre como se nós estivéssemos na mesma. Eu sou também classificadora, mas tenho um papel de supervisor só no sentido que vou orientar, porque sou a ligação entre o IAVE e os professores classificadores, no geral, ok? Pronto. Ia sempre. Adorava quando era presencial. Agora, infelizmente, é tudo online, mas quando era presencial, quer em Santarém, quer em Portalegre, a supervisão das provas finais, por isso, das provas da avaliação externa, era espetacular. Pronto. Porque nós realmente tirávamos as nossas dúvidas relativamente àquilo que estava à frente, à forma como os alunos apresentavam as suas respostas, aferíamos critérios e foi sempre um trabalho de partilha, de cooperação, de colaboração e adorei, pronto. Já foi há muito tempo que eu entrei nesse processo e por isso adorei. Depois, nas outras escolas, eu fazia uma supervisão nada a ver com isto. Como é que era feita a supervisão? Quem tinha os mesmos anos, porque eram

escolas grandes - ao contrário de onde estou agora, só tem um professor de Físico-química, de Português somos três, eu estive em escolas que éramos doze professores de Português -, o que é que acontecia? Nós fazíamos a supervisão pedagógica trabalhando em conjunto. Quem tinha o 8.º ano, trabalhava em conjunto, preparava os mesmos materiais e depois, se necessário, adaptávamos ao público-alvo, para a nossa turma, ok? Ou seja, a forma de partilhar o nosso saber podia ser de forma diferente, consoante a turma que tínhamos à frente, não é? Porque as turmas antigamente era assim: as melhores turmas eram o A, depois a seguir vinha o B, e depois o C, pronto... não havia tanto turmas tão heterogéneas... agora não... agora há mesmo, pronto, face à educação inclusiva. E ali no Agrupamento é a única hipótese que temos, até porque as turmas são reduzidas, só temos duas sempre, 8.º A e 8.º B, e por aí adiante. E, a supervisão, em todas as escolas onde eu passei, era feita assim, ou seja, nós reunimos, quem tinha o 10.º ano, quem tinha o 8.º ano, partilhávamos materiais, construíamos materiais em comum e depois só adaptávamos ao público-alvo. Era uma colaboração diferente. E na escola X, pronto, porque se fez formação... eu também fiz uma formação logo inicial, já não sei dizer quando, mas há uns bons anos atrás, a Professora PC_AE1 não fez, mas eu fiz. Já foi há uns bons anos atrás, não me lembro sequer do nome da Formadora, mas fizemos a supervisão entre pares. Pronto. E era a que estamos a fazer neste momento, pronto. O que nós acrescentamos, agora, foi somente da supervisão à colaboração e à partilha digital. Porque, agora, também temos a supervisão no *Teams*, no nosso *MS Teams*, em que podemos partilhar rubricas, podemos partilhar as nossas práticas diárias, pronto. Temos muita coisa para partilhar. Não é algo que eu faça muito, infelizmente. A nível do *MS Teams* não faço tanto as partilhas. Eu continuo a fazer muito mais partilhas em contexto de sala de professores e enviar por e-mail aos colegas que me pedem... de boas práticas, pronto. Partilhei, este ano já, muitas rubricas. Por exemplo, partilhei documentos de reflexão e autoavaliação, e, por acaso, não tenho utilizado muito a plataforma digital. Mas, eu acho que isso veio de algum cansaço da Covid... também já disse isso, até mais que uma vez, à Professora PC_AE1. Pronto... acho que, às vezes, fico farta de plataformas, e-mails e etc.

Entrevistadora – Eu percebo.

PP1_AE1 – A supervisão, como nós fazemos agora, foi como nós a aprendemos na formação, pronto. Nós temos um documento próprio para fazer... escolhemos... escolhemos... ninguém nos obriga. Houve uma vez que até foi sorteado, se não estou em

erro. Agora não, nós escolhemos o nosso par. Eu, por exemplo, este ano fiz com a colega de Matemática do 10.º ano, porque são áreas completamente distintas e porque eles são melhores alunos a Português, do que a Matemática, pronto. E, entretanto, nós decidimos fazer entre as duas. A colega fez-me a mim e eu fiz a ela. Temos um documento para preencher... fizemos ambas participantes (risos), pronto. Para nós, e tendo em conta a nossa dinâmica, é muito difícil nós estarmos numa sala de aula e não falarmos (risos). Então, acabámos por optar por fazer participante. Porque nós temos sempre a opção de uma supervisão participante ou não participante, ou seja, eu estar a assistir a aula da colega e não participar, ou assistir a aula da colega e poder intervir, pronto. E, depois, podemos fazer uma global, ou seja, estou lá e avalio, estou em todo o contexto, certo? Ou fazemos focalizada, pronto. A nossa era focalizada no trabalho dos alunos, em contexto de sala de aula, face ao português, ou face à matemática. Porque, nós fizemos uma reunião preparatória e, além disso, fomos ambas da mesma equipa educativa, a colega diz que eles tinham sempre muita resistência em resolver os exercícios, em falar, pronto... e eles dão-se super bem com a colega, têm uma ótima relação interpessoal, mas a nível das aprendizagens de Matemática, as coisas, as médias eram mesmo muito baixas. E, entretanto, foi isso que nós decidimos fazer, pronto. Eles iriam realizar uma tarefa e eu ia ver se o envolvimento deles era o mesmo que tinham na aula de Português. E ela foi fazer, depois, exatamente a mesma coisa, pronto. Nós depois registamos... é diferente, é completamente diferente do que fazíamos, do que eu fazia antigamente. Eu gosto da experiência, porque como gosto da coadjuvação... por exemplo, na coadjuvação, há coadjuvações que eu faço, que eu entro na sala e, simplesmente, apoio os alunos, nunca tenho intervenção. E há outras coadjuvações, que eu faço, que tenho mais intervenção. Pronto. É diferente, mas eu gosto muito destes momentos.

Entrevistadora – E qual é a sua opinião sobre a colaboração entre pares?

PP1_AE1 – É importantíssima, importantíssima, importantíssima. Sejam boas práticas, ou não, nós devemos sempre fazê-las. Se preferia? É assim, dava-me muito menos trabalho, por exemplo, quando estive noutra Agrupamento, nós juntávamo-nos e fazíamos esta supervisão: partilhávamos o material que tínhamos e construíamos material em comum para os alunos, pronto, e depois, em contexto de sala de aula, é que fazíamos de forma diferente. Planificávamos em conjunto... era um trabalho que eu também gostei imenso de fazer e poupava-me imenso trabalho depois. Atenção, diariamente! No entanto, esta, como eu faço agora, eu gosto bastante, pronto. Sinto que há colegas que não, que não gostam tanto. Eu já

me habituei, pronto. Normalmente, como já faço há tantos anos... dantes fazíamos até entre colegas do mesmo grupo disciplinares. Este ano, por exemplo, achei interessante e partilhei com a colega, que após essa formação - que já foi há vários anos, mas eu devo ter para ali o certificado - é que nós começámos neste espírito da supervisão de forma diferente, pronto.

Entrevistadora – O que é que a motiva a participar nos projetos de supervisão pedagógica?

PP1_AE1 – É assim, eu volto à mesma... porque eu não sei tudo (risos). Eu continuo na mesma. Eu tenho aquele espírito, não é que meta muito isso na minha cabeça, mas considero que tenho muito ainda que aprender. Mais, eu adoro a minha profissão e fui para ela, porque um dia nunca é igual ao outro. E o que faz que um dia não seja igual ao outro são, exatamente, os meus alunos. Pronto. E que vão fazendo que eu ainda tenha a capacidade de me adaptar e de evoluir. Eu quero evoluir. É assim, eu acho que a profissão de professor nos desgasta bastante, exatamente porque nós estamos em constante aprendizagem como eles. Uma das coisas, quando temos o diálogo logo no início do ano, que lhes digo é que eu também faço formação e que muitas vezes sou aluna. Pronto, e que continuo. Por isso é que eu continuo a participar na Academia de Pais, por isso é que eu estou no Projeto “Learning from the Extremes”, por isso é que eu me inscrevo, também, nos Erasmus, porque, claramente, aquilo que eu aprendi na Faculdade e na *Alliance Française*, no caso do Francês - que eu até acho que aprendi mais na *Alliance Française*, do que propriamente na Faculdade, da parte do francês, eu peço desculpa (risos), e eu já tenho Francês desde o 2.º ano -, mas é a minha prática diária, aquilo que me faz querer ser melhor são os meus alunos e a minha prática diária, ponto final. E, por isso, eu com a supervisão, vendo colegas a fazer de outra forma... agora, o que me custa realmente é que eu acho que nós temos sempre pouco tempo. Nós temos sempre pouco tempo para tudo. Eu, por exemplo, com esta minha colega, marquei para um dia e depois não pude, porque me surgiu outra coisa, e tivemos que mudar e tivemos que alinhar... mas não desistir, persistir! Se aquilo que pedimos aos nossos alunos é que sejam resilientes, que queiram melhorar... ainda, agora, o discurso para eles, nas provas de aferição, quando nos dizem que as provas não servem para nada e que não contam para nota, é no sentido de lhes explicar que contam, essencialmente, para eles. Muitos pensam que contam para avaliar os professores, mas não conta, conta é para eles. Digo-lhes: “Vocês estão a fazer, agora, os do 8.º ano em Ciências e Ciências Físico-químicas, e alguns de vocês já me disseram que querem ir para Biologia e para Ciências, e por isso querem o curso Científico, então, por favor, façam o vosso melhor, não deixem respostas em branco e façam

o vosso melhor”. Nós temos que aferir as nossas competências, certo? Eu precisava a nível das ferramentas digitais... fui fazer formação a nível das ferramentas digitais, certo? Agora, eu vou tentando, e continuo a dizer o que nos falta é tempo... porque vou aprendendo, também, com eles. Eu aprendi *Canva* com eles, certo? O *PowerPoint* já não, sou eu que lhes ensino, mas o *Canva* aprendi com eles, e eles vão-me ensinando umas coisas. Nós começámos sozinhos a trabalhar com a *ActivPanel*. Tivemos uma formação, na altura por acaso até foi no *Smart* da Microsoft, nós agora trabalhamos com o *Promethean*, e tenho estado a aprender sozinha e com eles. E é esse espírito que temos que ter, pronto. O que claramente a supervisão... a supervisão... eu costumo dizer aos meus alunos que me fazem supervisão a mim, também, e eu a eles, pronto. Porque eu vejo como algo... eu dantes não, sou muito sincera... eu dantes via a supervisão como se fosse uma avaliação daquilo que eu fazia. Pronto. Isso nos primórdios, não é? Quando eu comecei a dar... eu lembro-me, quando eu era estagiária, de uma colega minha me contar que ficou escandalizada, porque chegou à sala de professores e alguém lhe disse que não se podia sentar naquela cadeira, que era do Doutor X ou Y. Isso são histórias, quer dizer, em algumas Faculdades ainda existe (risos), mas pronto... mas, nós, ali no ensino, não! E aquilo que eu sinto é que nós estamos mesmo sempre, sempre a aprender, com o pessoal mais novo que nos chega, que já tem outra formação, que não significa que eles venham melhor preparados que nós, mas vêm com uma preparação diferente e que nos transmitem outro tipo de conhecimentos e nós a eles. Ora, se essa partilha não houver, não... é assim, nós não, não, não podemos ser gavetas em salas de aulas. Não. Não dá! O ensino não pode ser isso. Não pode ser, sem sombra de dúvida, isso.

Entrevistadora – E, nessa sequência de ideias que me está a transmitir agora, sente que a forma como ensina pode ter sido influenciada pela sua participação no projeto de supervisão? Vendo a supervisão como essa partilha, como essa aprendizagem constante, acha que a sua forma de ensinar sofreu algumas alterações pela participação neste projeto, que está em vigor, de supervisão?

PP1_AE1 – Eu acho que sofre sempre, porque nós aprendemos uns com os outros, certo? Ao longo destes anos todos que eu estou a fazer supervisão... e estou a falar da presencial, não estou a falar da digital, ok? Se eu abrir a minha plataforma MS Teams, também vejo as publicações, às vezes, que os colegas fazem: partilha de rubricas, partilha de vídeos, partilhas que nós fazemos de ferramentas digitais, de artigos que consideramos interessantes, de rubricas que utilizámos, etc. Tudo isso nos vem enriquecer. Agora, é lógico que eu utilizo se

eu assim o entender, ou não utilizo se eu não o entender. Mas, que há partilha, eu acho que tem que haver e que tem que existir. As coisas que nós fazemos... por isso é que eu dou aulas com a porta aberta, não dou aulas com a porta fechada. Que há colegas que ainda continuam a dar aulas com a porta fechada? Há... há! Que vai ser um processo ainda? Vai ser! Mas eu acho que estamos muitíssimo melhores, muito, muito, muito, muito melhores. E vejo que com o pessoal esta questão da supervisão, eu acho interessante... quando chegam à nossa escola, nunca fizeram supervisão assim. Isto para eles é novidade. “Mas o que é isso? Mas para que é que eu tenho que ir assistir a tua aula? E o que é que eu vou fazer?” Pronto, para mim, é o que eu lhe estou a dizer, para mim não é novidade nenhuma. Eu já fiz vários tipos de supervisão e diferente, pronto. Realmente, ela (a supervisão) surgiu da avaliação externa que foi feita à escola e de algo que nós tínhamos que melhorar. Houve uma vez que fizemos até, como eu estava a dizer, que aí foi sorteado. Havia um do pré-escolar, uma do 1.º ciclo, uma do 2.º ciclo, outra do 3.º ciclo. Eu, aí, não achei tão natural. Sou muito sincera. Enriqueceu-me imenso, pronto, porque as colegas do 1.º ciclo e pré-escolar trabalham de forma diferente, ponto final. Consegui ver isso. Mas, também, percebi que algumas partilhas delas também podia trabalhar com os meus. Por isso, é aprendizagem... é aprendizagem! Eu vejo a supervisão... jamais, mesmo, e é essa a ideia que eu tiro dos colegas novos que aparecem na escola: “Eh pá, mas eu não vou lá para te criticar, eu não vou para avaliar”. “Então, mas eu tenho que levar papel?”, perguntam logo. Mas qual papel? (risos) Não! Nós preenchemos um documento no final, porque tem que ficar uma evidência e preenchemos o documento no final. Temos que nos encontrar e saber o que vamos fazer, ponto final. Certo? Qual é o foco da nossa supervisão?

Entrevistadora – O momento pré, não é?

PP1_AE1 – É assim... nós temos um documento para formalizar, mas nós temos... não, o nosso documento dá para tudo, dá para pré, para durante e para a reflexão, ou seja, é um documento pré-definido...

Entrevistadora – Fazem algum encontro depois, pós-supervisão?

PP1_AE1 – Fazemos um encontro antes e um encontro depois, sim. E, porquê? O encontro antes é para definirmos o que é que queremos ver, se queremos fazer a focalizada, ou se não... isso tem a ver com a formação que nós fizemos, é a tal coisa. Por isso, a formação para mim foi muito útil e foi muito diferente da outra que eu tinha tido com o IAVE, que tem a ver com avaliação externa, não tem nada a ver com partilha de escola, de saberes.

Pronto. Aqui, a partilha é mesmo com vista à partilha e melhoria de práticas, certo? Pronto... e de boas práticas, não é de más, como é lógico, não é? Porque eu também já fiz supervisão a uma colega que saí da aula dela e não me deu nada. Pronto. Mas, por exemplo, relativamente aos alunos, até me deu... estou a dizer que não me deu nada, estou-lhe a dizer incorretamente, porque deu-me... quer dizer, a forma como a colega me transmitiu as coisas, cheguei à conclusão que não era assim que eu devia trabalhar com os meus alunos, pronto. Entende?

Entrevistadora – Claro que sim! Até isso é uma aprendizagem.

PP1_AE1 – É lógico que, depois, na reflexão que fiz não foi assim, até porque a supervisão era focalizada e tinha a ver... eu nem fiquei a aula toda, só fiquei 15 minutos... porque tinha a ver, até, com a questão da entrada na sala de aula e da organização e etc. Foi completamente diferente. Porque nós também definimos o tempo. Se ficamos lá a aula inteira, se só ficamos 15 minutos, se vamos nos últimos, se vamos nos primeiros, pronto. Neste caso, nós temos essa reunião de preparação que é um encontro, que decidimos como vamos fazer... focalizada, global, o que é que eu vou ver, o que é que não vou ver, pronto. E, depois, após a supervisão, redigimos normalmente a reflexão, até em conjunto... fazemos uma reflexão sobre aquilo que foi feito e que foi visualizado, neste caso, e trabalhado, pronto. Nós costumamos marcar logo... eu, por exemplo, estou a lembrar-me agora, eu nem fiz só com ela. Por exemplo, a colega Professora Bibliotecária nunca tem par. Mas, eu costumo convidá-la várias vezes, para ir fazer clubes de leitura, ou ir falar de livros à minha disciplina. Perguntei-lhe a ela: “Oh Paula, queres ir fazer supervisão à minha pessoa, quando eles estiverem a fazer a apresentação dos projetos de leitura, porque eu, às vezes, sou interventiva demais?”, e ela disse: “Vou!”. E eu disse: “Olha, é para saber se eu estou a intervir demais... eles têm 10 minutos, mas depois eu coloco-lhes questões, e queria saber se eu sou, às vezes, dura, ou não, naquilo que lhes aponto” (risos). Queria que não fosse uma observação da parte dos alunos, mas uma observação da minha prática, certo? E ela disse: “Ok, então eu vou e depois fazes-me tu a mim, quando eu for à tua turma no clube de leitura”. Eu disse: “Ok!”. Ela, por acaso... os projetos de leitura dos meus alunos incidiram bastante sobre a II Guerra Mundial. Era o livro “O Rapaz do Pijama às Riscas”, assim vários... e ela, como tinha visitado Auschwitz, foi levar depois alguns livros e fiz eu a ela. Foi, por exemplo, uma supervisão que surgiu assim... Ok? Para algumas pessoas ali na escola é impensável. Ainda continua a ser impensável, atenção!

Entrevistadora – Há algum medo associado à supervisão...

PP1_AE1 – Ainda há... não é porque não têm tempo, porque têm... e eu digo: “Então, mas não tu não vais fazer nada diferente. Tu vais dar a tua aula normal e a pessoa que está a supervisionar, pronto, é simplesmente para depois refletirem”. Eu, por exemplo, a esta colega Professora Bibliotecária, pedi-lhe exatamente que me visse... se eu depois questiono demasiado, ou se estou ali muito incisiva, a querer que ele me diga alguma coisa. Pronto. E ela disse que não, que eu fui q.b., pronto. Ok (risos), então q.b. é o que eu quero. Agora, é assim, se me dissessem, mas acabou por... Ela não estava a avaliar, a sério! Mas, acabou, logicamente... eu precisava do *feedback* dela. Ok? Eu precisava desse *feedback*. Precisava que ela refletisse comigo e foi o que fizemos. Então... “Eh pá, eu acho que ali, relativamente ao sinal, se calhar insisti demais”. Porque, como ele fez uma apresentação de três minutos, quando tinha dez, eu quis que ele me falasse mais e então insisti, insisti, insisti, quando ali em determinada altura se calhar podia ter parado e não parei, pronto. E é essas coisas que eu acho que... é as boas práticas, pronto, e essas partilhas.

Entrevistadora – E aproveito para perguntar se, na sua perspetiva, de que forma é que essas práticas de supervisão entre pares poderão facilitar o envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem?

PP1_AE1 – Imenso, porque é assim, os nossos alunos naquela escola estão habituados a que qualquer pessoa entre na sala.

Entrevistadora – E acha que essas práticas acabam por envolvê-los?

PP1_AE1 – ...por ser naturais. Eu tive avaliação, eu passei... pronto, felizmente ou infelizmente, agora quase... há colegas que me estão a apanhar, que não têm tanto tempo de serviço. São aquelas injustiças que, às vezes, me fazem pensar, mas pronto. Há colegas que, por exemplo, entraram agora, efetivaram agora em quadro de agrupamento e passam automaticamente para o 6.º escalão, enquanto eu ando a marcar passo e tenho muito mais tempo de serviço que eles. Mas, eu continuo a não desistir da minha profissão e dos meus alunos, como eu estava a dizer. Eu tive aula assistida agora, para subir de escalão, do 4.º para o 5.º, e disse-lhes: “Olha, vem uma pessoa externa à escola”... para eles, tanto se lhes deu, como... eles tiveram, exatamente, o mesmo comportamento. E aquela não era supervisora, aquela era a avaliadora externa. A colega ia-me avaliar, era de outra escola e ia fazer uma avaliação. Os alunos estiveram impecáveis, porque eles já estão habituados a que vão pessoas assistir à minha aula. Pronto. É benéfico para eles, mais... há pessoas que vão assistir

à minha aula, e como eu, normalmente, faço sempre participante, pronto, e os colegas quando são, então, até do mesmo grupo, chegam-se ao pé dos alunos, mesmo não os conhecendo, e auxiliam, dão um apoio mais individualizado, depende daquilo que estivermos a fazer, porque é assim... eu também não preparo as aulas. É essa a diferença. Eu, para avaliação externa, preparei a minha aula. E para a minha colega, que me foi supervisionar, observar neste caso, eu não preparei a minha aula. Pronto. E, nem num, nem noutra momento, eu preparei os meus alunos. Eu só lhes disse assim: Olha, amanhã, a Professora X vem fazer supervisão”; e no outro dia disse: “Olha, vem uma colega de outra escola, vem fazer a avaliação”. Eles nem perguntaram sequer o que era e eu também não lhes disse. O único momento que eu senti, pronto, que aí ela claramente estava-me a avaliar, não é verdade? Pronto... e deu-me o seu *feedback*. E, durante o meu estágio... não fui supervisionada. Eu considero que fui avaliada, certo? Tinha que ter uma avaliação, tinha que ter uma classificação automaticamente. Na supervisão, ninguém está a classificar ninguém. Nós estamos ali para ver boas práticas, ou não. Estamos ali para refletir em conjunto, sobre o que correu menos bem, o que correu bem... para aprender umas com as outras. Por isso eu, por exemplo, acho interessante, este ano, o ter feito com professores... já tinha feito na formação... na formação fiz com uma colega de Ciências, mas fizemos diferente. Nós, aí, preparámos a aula e eu acho que a supervisão não deve ser preparada. Pronto. É a minha modesta opinião. Nós, para a formação, tivemos que fazer um trabalho e tinha que ser com pessoas que não estavam na supervisão, por isso eu tinha que fazer a partilha. E, então, escolhi uma colega de Físico-química e escolhi uma colega de Ciências, e através da “Lágrima de Preta”, fiz uma espécie de um cenário de aprendizagem, pronto, e ela é que me supervisionou. Eu depois supervisionei a colega, acho que, de Físico-química. A colega de Ciências supervisionou-me a mim e eu supervisionei... é aquele papel que nós chamamos de supervisionado, nós chamamos docente observador(a) e docente observado(a), pronto. Não sei... eu gosto da experiência, continuo a defendê-la. Sei que não é unânime, mas gosto da experiência. Relativamente à prática, além desta, realmente no *Teams* eu continuo a não participar muito, é muito raro, mas sinto que eu faço esta partilha de práticas no meu dia-a-dia.

Entrevistadora – Então, considera, ou não, que a participação no projeto de supervisão teve impactos na relação pedagógica que estabelece com os seus alunos?

PP1_AE1 – Teve, claramente... tem, tem...

Entrevistadora – Em que medida?

PP1_AE1 – ...tem, porque é assim, para já... mais uma vez, para a relação pedagógica contribui o relacionamento interpessoal e contribui os alunos verem aquilo que nós somos, ponto. E com essa partilha, ouvir de outra professora, porque eu faço sempre participante, eu nunca fiz supervisão não participante, e eles veem sempre como há ligação e há interação... há ali um grupo turma e duas professoras em interação. Ok? E contribui... é assim, eu acho que é sempre uma mais-valia. Se me perguntasse se veio mudar muito a minha relação pedagógica com os meus alunos, não veio mudar muito a relação pedagógica com os meus alunos, mas contribui para essa mudança.

Entrevistadora – E sente que ocorre alguma influência na forma como passou a lidar com possíveis ou potenciais problemas? Ou seja, o facto de ter feito supervisão e de ter visto diferentes formas de atuar/diferentes práticas, acha que lhe transmitiu, ou teve alguma influência na forma como lida com diferentes problemas?

PP1_AE1 – Sim, eu acho... eu tiro sempre algo, eu tiro sempre, seja para o bom, como eu costumo dizer, seja para o mal, seja para eu não repetir aquilo que eu não gostei de ver, ou seja para repetir aquilo que eu gostei de ver e que, afinal, pensava eu que isto não era possível... “Que interessante! Vou fazer isto com os meus alunos”. Pronto. Este ano foi diferente, mas, por exemplo, quando fizemos o cenário de aprendizagem com colegas do 1.º ciclo, houve coisas que eu, se calhar, achava que eram muito de crianças para os meus jovens adolescentes e que, depois, até fiz o mesmo exercício com eles e correu super bem. Por isso, foi uma aprendizagem. Acabei por trazer para a minha sala de aula e correu muito bem, sim.

V – Análise da relação entre as oportunidades de reflexão, enquanto parte integrante da supervisão entre pares, com os potenciais efeitos na relação professor-aluno, na perspetiva dos professores envolvidos no estudo

Entrevistadora – E, agora, passando aqui para um processo mais reflexivo, acha que esse trabalho colaborativo que fazem entre pares e entre professores da mesma área ou não, promove ou gera efeitos, e vou insistir, uma vez mais, na relação do professor-aluno? Ou seja, nessa fase mais reflexiva que têm, há essa preocupação em promover ou ter algum impacto na relação do professor-aluno, ou é um tema que até nem é muito abordado?

PP1_AE1 – É assim... eu acho que se nós considerarmos que, por exemplo... a nossa coadjuvação, para mim, também é supervisão. Pronto. Eu acho e continuo a achar que a coadjuvação, em contexto de sala de aula, também acaba por ser um pouquinho supervisão e tem uma forma, depois, interventiva ou não. A única coisa que não tem é uma reunião de preparação e uma reunião final, ok? Melhora, claramente, pronto. Eu não tenho sido coadjuvada. Eu faço sempre coadjuvação. Mas penso que, e falo pelo *feedback* que eu tenho das minhas colegas, que contribui sempre. Contribui sempre e, é o que eu estava a dizer, para os alunos é um processo já natural na nossa escola, terem dois ou três professores na sala de aula.

Entrevistadora – Sim, mas o que eu estava a querer, mais especificamente, perguntar-lhe era se, nas vossas reflexões e nos vossos momentos pós-observação, se abordam este tema da relação professor-aluno, ou seja, se refletem sobre essa relação pedagógica, ou se é um tema que até nem abordam?

PP1_AE1 – ...algumas das nossas supervisões são feitas com base nesse foco. Por exemplo, o comportamento e relação dos alunos, face, por exemplo, a um tema... é o que eu lhe estava a dizer. Esta que nós fizemos entre Português e Matemática, ou seja, a colega foi à minha aula de Português e eu fui à aula de Matemática, baseou-se no quê? Nos resultados de Matemática dos alunos. Os mesmos alunos trabalhavam de uma forma e tinham os resultados da Matemática diferentes dos resultados a Português. Nós percebemos ambas que a forma de trabalhar tem que ser diferente. Pronto, para já, porque eles têm muito mais dificuldades a Matemática, do que têm em Português. E, depois, que algum tipo de estratégias ou dinâmicas utilizadas em Português, a colega não consegue utilizá-las com alunos em Matemática. Porquê? Porque, por exemplo, correção de exercícios, que foi o que aconteceu, que era uma ficha. Ela tem que fazer a correção sempre em grupo turma, quase sempre em grupo turma, parando ali e fazendo vários momentos de paragem. É lógico que nós falamos, porque aquilo que é mais importante é, exatamente, os nossos alunos e aquilo que nós, nesta supervisão, fizemos foi, exatamente, para tentar com eles verificar e melhorar a relação pedagógica e as aprendizagens, quer na aula de Matemática, quer na aula de Português. Porque eu, depois, utilizei também a correção de uma ficha, só que o instrumento a trabalhar era o mesmo, só que enquanto alguns alunos na Matemática, passado 15 minutos, já estavam dispersos, e já tinha que ir... nessa altura, se houvesse outro professor era ótimo porque já ia ao lugar e fazia um apoio individualizado. E a colega não pode fazer apoio individualizado

a dezassete, porque depois para o que está a fazer em grupo turma, para ir acompanhar os que ficaram para trás. No Português já é mais fácil, porque a estratégia foi, exatamente, a mesma e os alunos não reagiram da mesma forma. Por isso, serviu exatamente para nós vermos...

Entrevistadora – Essa autoanálise permitiu-lhes perceber que para contribuírem para essa melhoria da relação pedagógica que tinham que agir de maneira diferente...

PP1_AE1 – Exatamente... e atenção que essa relação pedagógica, como eu estou a dizer, não tem nada a ver, por exemplo, com relacionamento interpessoal. Tinha a ver mesmo com a questão da aprendizagem. Entende? Porque é assim... eu vejo relação pedagógica como um conjunto de várias coisas.

Entrevistadora – Era isso que eu ia dizer agora... e relativamente a essa relação interpessoal, costumam refletir e fazer essa autoanálise ou nem tanto, na supervisão especificamente?

PP1_AE1 – É assim... nós continuamos, ainda, num processo de que nós podemos escolher o nosso par para a supervisão. Logicamente, nós ao forcarmo-nos no aluno, que foi o meu caso, não sei como é que os outros colegas fizeram... focando no aluno, nós optámos por ver este fator da aprendizagem, certo? Por exemplo, há colegas que não me iriam permitir eu fazer, de certeza absoluta, supervisão. É isso que eu lhe estou a dizer.... automaticamente, a relação pedagógica nunca irá ser alterada.

Entrevistadora – ... ao ser alvo de reflexão?

PP1_AE1 – Sim. Por isso, respondo à sua pergunta... claramente que a supervisão vai contribuir para uma melhoria da relação e contribuir para uma relação pedagógica mais... como é que eu hei-de dizer... não queria utilizar a palavra forte... não, não sei como é que hei-de dizer...

Entrevistadora – Mais próxima? Que se estabeleça, efetivamente? Não?

PP1_AE1 – ...exatamente, pronto... que se estabeleça com... porque, é assim... a relação pedagógica estabelece-se sempre, porque há sempre alguém a ensinar e alguém a aprender, pelo menos alguém a ensinar e alguém a aprender. O problema é se a aprendizagem depois é feita com qualidade, ou não, e se o relacionamento interpessoal, também, é feito com qualidade, ou não, ok? Se eles estão, claramente, a aprender, pronto. Mas, eu continuo... é aquilo que lhe digo... a supervisão, para mim, contribui claramente para tudo, ok? Relativamente ao relacionamento interpessoal, entre professor-professor, professor-aluno... claramente para a questão das aprendizagens fluírem e das competências e da

interdisciplinaridade, ou seja, eles perceberem que o Português não é só em Português. Em Matemática estava eu a ler, por exemplo, o enunciado da ficha da colega, e transmiti-lhes que aquilo era Português. Não está escrito em Matemática, que não há uma língua matemática... e fizemos essa interação, porque eles têm muita mania que o Português é só o Português. Não... Português está na História, está na Geografia... e muitas das falhas deles a Matemática são, exatamente, por causa da falta de compreensão e interpretação dos textos. Fizemos essa ligação. Por isso é sempre em tudo, contribui para tudo, claramente.

VI – Considerações finais/Agradecimentos

Entrevistadora – Pronto, Professora, antes de terminarmos, queria só perguntar-lhe se, pretende clarificar ou acrescentar alguma informação que considere relevante?

PP1_AE1 – Não... é assim, se calhar dispersei-me algum bocadito... é assim, Oriana, se precisar depois, mais concretamente de outro assunto, ou que eu clarifique um ou outro assunto, também esteja à vontade. Não há qualquer problema, pronto.

Entrevistadora – Depois na transcrição, se achar necessário, eu digo... mas acho que falámos sobre muita coisa (risos).

PP1_AE1 – Sim, falámos de muita coisa, que vai dar quase tudo ao mesmo... os nossos alunos e a relação pedagógica (risos).

Entrevistadora – É isso (risos)... é o tema central, sim...

PP1_AE1 – Sim, claramente. Mas eu concluía que é assim... um professor, hoje em dia, tem que ter uma visão aberta e ampla das coisas e não pode ser um professor que esteja no seu mundo só, e na sua caixa, e na sua sala...

Entrevistadora – Que não acompanhe esta evolução, não é?

PP1_AE1 – Como eu costumo dizer... tem que ser um professor de porta aberta, pronto... e um professor que, claramente, saiba que o mais importante são os alunos e as suas aprendizagens... se conseguirmos fazer isso, através da colaboração e da partilha e da tal supervisão que nos permita crescer, melhor ainda! Porque, realmente, a nossa vida constante de professor é uma vida de constante aprendizagem. Nós já não voltamos à Faculdade e se não aprendermos uns com os outros e com as boas experiências que vamos tendo ao longo da vida e a partilha de vivências e de formações... para mim, também, são momentos de supervisão. Não são só aqueles que eu faço de supervisão pedagógica, em contexto de sala

de aula. Uma supervisão pedagógica pode ser digital... na sala de professores há momentos de supervisão... porque há momentos de partilha e é isso que eu acho que é importante. É os professores não se juntarem para falar mal dos alunos, mas, sim, para arranjam estratégias de remediação para que tenham mais sucesso. E acho que a supervisão serve exatamente para isso. Era só isso que eu ia dizer... de resto, adorei este bocadinho consigo, pronto. Foi mais do que a gente estava à espera (risos)...

Entrevistadora – Oh, Professora, e eu agradeço-lhe imenso esta disponibilidade toda...

PP1_AE1 – Não se preocupe...

Entrevistadora – ...e obrigada, por toda a partilha das suas experiências. Foi incrível, obrigada!

PP1_AE1 – Adorei. Eu é que peço desculpa se me dispersei um bocadinho, mas pronto...

Entrevistadora – Eu é que lhe agradeço... juro, de coração que agradeço... e estava aqui preocupada, porque sei que tem que se preparar para amanhã. Nestes tempos que vivemos, ser recetiva a este meu pedido, eu só tenho que agradecer...

PP1_AE1 – Ah, acredito... que algumas portas são fechadas, não é? Mas comigo está à vontade. Não há qualquer problema... é outra coisa, está a ver... esta partilha... é esta partilha... pode ser, ou não, a melhor...

Entrevistadora – ...é a colaboração... mas acredite que não é assim tão fácil de encontrar, por isso agradeço imenso.

PP1_AE1 – Olhe, Oriana, se precisar esteja à vontade, está bem?

Entrevistadora – Obrigada por tudo, Professora.

PP1_AE1 – Pode simplesmente ligar, ou enviar mensagem, está bem?

Entrevistadora – Está bem, Professora, obrigada!

PP1_AE1 – Gostei muito deste bocadinho, também. Obrigadíssima!

Entrevistadora – Obrigada. Um beijinho enorme.

PP1_AE1 – Um beijinho grande e que corra tudo bem.

Entrevistadora – Assim o espero, obrigada!

PP1_AE1 – Beijinhos... tchau... com licença.

Anexo 9.3. – Transcrição Entrevista PC_AE2

Dados da Entrevista:

- Entrevistadora: Oriana Garcia Peseiro
- Entrevistado (código): PC_AE2
- Recursos: plataforma Zoom
- Data da entrevista: 13 de julho de 2023
- Local da entrevista: Via zoom
- Tipo de entrevista: semiestruturada
- Início da entrevista: 19h15m
- Fim da entrevista: 19h52m
- Duração da entrevista: 37m

I - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

Entrevistadora – Boa tarde, professora!

PC_AE2 – Boa tarde!

Entrevistadora – Antes de mais, quero agradecer a sua disponibilidade para esta entrevista, bem como a colaboração no estudo que me encontro a desenvolver. Dá-me autorização para gravar a entrevista?

PC_AE2 – Sim, sim.

Entrevistadora – Obrigada. Como já transmiti anteriormente, sou mestranda em Supervisão Pedagógica, na Universidade Aberta, e encontro-me a desenvolver, então, uma pesquisa com o objetivo de investigar em que medida a supervisão entre pares poderá constituir-se como uma possibilidade na melhoria das práticas profissionais docentes, mais especificamente com efeitos ao nível da relação professor-aluno. Nesse sentido, para alcançar o sucesso deste estudo, o seu contributo é essencial, através desta entrevista. Desde já, garantimos o seu anonimato, bem como da sua instituição e, também, a confidencialidade das informações concedidas. Acrescento, ainda, que, a sua participação é voluntária e poderá, a qualquer momento, solicitar a desistência da sua participação. Tenho também que referir que, não se anteveem quaisquer consequências negativas da participação neste projeto. Explico também que, a nossa entrevista é gravada, contudo, a gravação será destruída imediatamente após a

transcrição da entrevista. Depois, terá também a oportunidade de rever e introduzir correções a essa transcrição, se considerar necessário, claro. Essa transcrição será anexada à dissertação, mas serão eliminados quaisquer elementos que permitam a sua identificação e da escola. Ou seja, todos os participantes são sempre designados por siglas, mantendo, então, o anonimato. Como já assinou o termo de consentimento informado, livre e esclarecido, para a investigação, bem como o tal consentimento da utilização de imagem e voz, pergunto-lhe se podemos começar por preencher, agora, aqui um questionário sociodemográfico, que depois me será muito útil para fazer a caracterização dos participantes do estudo. É um bocadinho mais maçadora, esta parte, mas de facto depois é-me muito útil para fazer a tal caracterização dos participantes. Sendo assim, vou começar no tal questionário, está bem?

PC_AE2 – Certo.

Entrevistadora – Mas, lembro que, nunca em momento algum será identificada, está bem? Portanto, estas informações serão sempre anónimas, será respeitado sempre o seu anonimato.

PC_AE2 – Está bem.

Caraterização do entrevistado

Registo do género: Feminino

Entrevistadora – Assim sendo, no âmbito da caracterização pessoal e profissional, pergunto-lhe que idade tem?

PC_AE2 – Sessenta e três.

Entrevistadora – E qual a sua situação profissional?

PC_AE2 – Sou professora do quadro, no último escalão, no 10.º escalão.

Entrevistadora – Sim. E qual a função ou funções, ou cargos, que desempenha no presente ano letivo na sua instituição?

PC_AE2 – Sou professora, sou Diretora de Turma, sou Coordenadora do Conselho de Projetos, sou Coordenadora do Clube Europeu, sou Coordenadora da Intervisão, sou (risos)... sou professora observadora, portanto, tenho estatuto de observadora no Conselho Pedagógico. Será que me esqueci de alguma coisa? Ah, sim, claro. E sou Coordenadora de estágio.

Entrevistadora – Obrigada. Passando, agora, para o campo da formação académica e percurso profissional, pergunto-lhe, qual a sua formação inicial?

PC_AE2 – Sou licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante Inglês/Alemão.

Entrevistadora – E que habilitações académicas possui?

PC_AE2 – A licenciatura e depois os cursos que fui tirando ao longo do tempo.

Entrevistadora – Sim. Ia perguntar-lhe, agora, se possui...

PC_AE2 – Ahhh.. isso eu não sei, não sei dizer.

Entrevistadora – Se possui alguma formação complementar e, se sim, qual?

PC_AE2 – Eu fui fazendo várias formações complementares... em ensino diferenciado, porque tive um projeto que ganhou o selo europeu de qualidade desse indiferenciado, sou autora de manuais e, portanto, também faço formação, ou recebo mais a formação para estar, enfim, a par com diferentes metodologias, de me ir modernizando, estar em contato com novas correntes, enfim.

Entrevistadora – Sim, obrigada. E, por fim, pergunto-lhe quantos anos de serviço tem?

PC_AE2 – Acho que são quarenta ou quarenta e um, mas acho que são quarenta.

Entrevistadora – Obrigada.

PC_AE2 – Não. Deve ser quarenta e um. Eu comecei aos vinte e dois anos, portanto, acho que quarenta e um.

Entrevistadora – Pronto, está feito. Obrigada. E peço desculpa por esta parte assim um bocadinho mais do tipo interrogatório (risos).

II – Experiência enquanto coordenador(a) de Projeto de Supervisão/Intervisão e análise do desenvolvimento do Projeto

Entrevistadora – Dando, então, início à entrevista propriamente dita, começo por perguntar, há quanto tempo desempenha a função de coordenadora do projeto de intervenção?

PC_AE2 – Este é o segundo ano de implementação. É algo completamente novo. Foi, foi todo planeado pela equipa que se formou o ano passado. Portanto, fomos nós que definimos os objetivos, fomos nós que definimos como é que ia ser implementado... enfim, e estamos a aprender. Na tentativa/erro e vamos aprendendo muito com a experiência, e vamos reformulando, reajustando. Mas é o segundo ano.

Entrevistadora – Assim sendo, é a primeira vez que implementa um projeto desta natureza?

PC_AE2 – Sim, é, é.

Entrevistadora – E como é que surgiu este projeto de intervenção?

PC_AE2 – Isto surgiu após a avaliação externa da escola e esta foi uma das estratégias para melhorar alguns aspetos que foram apontados como tendo, havendo necessidade de melhorar.

Entrevistadora – E, enquanto coordenadora, tendo por base a experiência do projeto que se encontra em vigor, como é que se sente que ele foi acolhido ou aceite pelos professores do agrupamento?

PC_AE2 – Ao princípio com muita desconfiança, porque ligavam intervenção a supervisão e as pessoas andam muito preocupadas e ligadas à avaliação de desempenho, à carreira docente, aos escalões, enfim, às cotas e, portanto, ter depois isso implementado na escola, estavam a ver isso, assim, como um obstáculo. Mas, depois, quando lhes foi explicado que... o nome do projeto é mesmo “Observar para melhorar”, portanto, não é para avaliar. O nome do projeto é “Observar para melhorar” e, portanto, aqui a ideia era essa e que a mesma pessoa que ia ser observada, ia depois observar quem a observou, e, portanto, isso deu logo uma ideia de equidade, que facilitou.

Entrevistadora – E sente que o projeto está a decorrer de acordo com o que foi inicialmente planeado?

PC_AE2 – Sim. Como disse, quando nós chegamos à conclusão que há coisas que não estão a funcionar tão bem, ou não estão a acontecer da forma como nós planeávamos, nós reajustamos, mas não há assim grande diferenças, digamos.

Entrevistadora – E, em breves palavras, é possível descrever como é que, como é que se foi desenvolvendo a implementação do projeto?

PC_AE2 – Primeiro, houve um trabalho todo da equipa para definição de objetivos, de etapas, como se iria fazer, como se iria processar, enfim. Depois, é um projeto voluntário, portanto, a participação no projeto é voluntária, portanto, houve toda uma etapa também de motivação dos colegas para se envolverem no plano. E, depois, outra... o plano é dividido em duas fases. Numa primeira fase, a observação de aulas é entre professores da mesma área disciplinar e, depois, julgámos que seria interessante, numa segunda fase, haver observação de aulas mas abrangendo ciclos diferentes, áreas diferentes, de grupos de recrutamento diferentes e foi isso que implementámos. Esta segunda etapa muito difícil de implementar, está um bocadinho melhor este ano, mas os professores, definitivamente, não estão tão

motivados para ir observar outras disciplinas e outros ciclos, porque acham que é muito mais proveitoso, uma mais-valia muito maior, irem observar colegas da mesma disciplina em que eles possam, no fundo, quase fazer uma transferência direta daquilo que observam e acham que pode resultar bem nas suas aulas. Nas outras, é mais em termos do ambiente da sala de aula, a dinâmica, a gestão do tempo, a gestão da sala, enfim. Isso não, não se sentem tão atraídos para isso.

Entrevistadora – Sendo assim, foram sendo, ou não, necessárias adaptações ao projeto inicial de acordo com essa descrição?

PC_AE2 – Sim... sim. Embora essas maiores adaptações foram no final do ano, depois de elaborarmos o nosso relatório e chegarmos à conclusão que havia alguns ajustes que tinham que ser feitos para este ano.

Entrevistadora – Sim. Neste momento, se tivesse oportunidade de reestruturar o projeto, que alteração, ou que alterações, é que introduziria?

PC_AE2 – Deu-nos muito trabalho a parte da inscrição dos professores, da formação dos pares, depois da análise de dados, da recolha de dados, e, portanto, nós agora já fazemos isso tudo de forma diferente. Agora, temos formulários *on-line*, um formulário de inscrição, em que a pessoa tem logo que definir qual é o seu nome, a sua área disciplinar, os anos que leciona, inclusivamente, perguntamos logo se tem algum outro colega que gostasse de observar, portanto, há um conjunto de informações, logo, que nos permitem, em termos de *Excel*, por exemplo, de fazer logo listagens de professores e de, de, de...

Entrevistadora – E introduziram essa alteração agora no segundo ano?

PC_AE2 – Sim, foi uma alteração que fizemos no segundo ano. Depois, também, logo, o formulário que temos para melhor podermos analisar os dados que queríamos, os formulários que temos para as pessoas preencherem, mas muito simples, muito diretos, porque senão ninguém os quer preencher, portanto, tem que ser algo muito direto, muito objetivo, que se preencha com facilidade. E, depois, também na análise de dado temos andado a aprender muito a fazer isso, para depois o reportar e fazer o relatório final.

III – Perceção do grau de importância atribuído, por docentes envolvidos em projetos de supervisão colaborativa, à relação professor-aluno

Entrevistadora – Obrigada. Abordando, aqui, um bocadinho mais especificamente a participação no projeto, no terreno e na prática efetiva.

PC_AE2 – Eu estou a ouvi-la pior.

Entrevistadora – Está a ouvir mal? Já está a ouvir bem?

PC_AE2 – Bem não, mas suficiente, pronto.

Entrevistadora – Sim?

PC_AE2 – Estava a ouvir bem. Foi de repente. Mas eu estou a ouvi-la. Agora, estava a ouvi-la.

Entrevistadora – Obrigada. Abordando, mais especificamente, esta participação no projeto, na prática efetiva do mesmo, e em função sempre da sua experiência, quando falamos em relação pedagógica, o que é que lhe ocorre?

PC_AE2 – Quando falamos em relação pedagógica... agora não percebi.

Entrevistadora – O que é que lhe ocorre?

PC_AE2 – O que é que me ocorre?

Entrevistadora – Sim.

PC_AE2 – A mim, pessoalmente, ou aos professores em geral?

Entrevistadora – Com base na sua experiência.

PC_AE2 – A mim, pessoalmente, a minha experiência... acho que a relação pessoal... eu considero que a relação numa sala de aula, ou melhor, todo o sucesso de uma aprendizagem, tem como base essencial a relação que se instá-la, a relação que se consegue entre professor e alunos. A relação na sala de aula, o ambiente, vai logo proporcionar um ambiente diferente na sala de aula, portanto, o que me ocorre logo é o ambiente da sala de aula, a forma de chegar aos alunos, a forma de me de comunicar com eles, a forma de eles sentirem que têm ali uma pessoa em quem podem confiar. No fundo, passa sempre por aí.

Entrevistadora – E quais são os aspetos que que valoriza na relação pedagógica com os seus alunos?

PC_AE2 – Eu não consigo percebê-la. Há qualquer coisa com a Internet, que está muito baixinha, e eu tenho dificuldades.

Entrevistadora – Oh, que chatice! Estava a perguntar quais são os aspetos que valoriza na relação pedagógica com os seus alunos?

PC_AE2 – A confiança. Acho que a confiança é o principal. Eles têm que confiar em mim, tanto para expor as suas dúvidas, para colocar as suas, as suas questões, muitas vezes para

não terem receio, para se sentirem à vontade, para, no fundo, poderem participar, não terem receio do erro... tenho que os fazer sentir que eles têm que se sentir à vontade, inclusivamente para errar. Errar é bom, errar permite melhorar, porque se eu não errar, também não sou melhorado, mantenho o erro. E, portanto, eu acho que tem que ser... a confiança é a base de tudo.

Entrevistadora – E a nível de potencialidades, quais é que acha que são as principais potencialidades da relação pedagógica?

PC_AE2 – Quais são as principais...? Eu, francamente, não sei o que é que se passou, de repente. Estava tão bem.

Entrevistadora – Potencialidades. As principais potencialidades da relação pedagógica.

PC_AE2 – As principais...? Eu não percebo a palavra, desculpe lá.

Entrevistadora – Potencialidades.

PC_AE2 – Potencialidades? As principais potencialidades da relação pedagógica?

Entrevistadora – Sim.

PC_AE2 – No fundo, vai bater naquilo que eu lhe acabei de dizer. Uma relação pedagógica que resulte, que seja positiva, vai permitir uma aprendizagem, vai permitir o desenvolvimento de competências, vai permitir o desenvolvimento da autonomia, porque não há o receio... no fundo, é a alavanca para tudo. Eu não sei se percebi bem a sua questão.

Entrevistadora – Está tudo bem. E, em que medida, é que considera importante ou relevante a relação que é estabelecida entre professor e aluno?

PC_AE2 – No fundo, estas perguntas estão todas interligadas. É extraordinariamente importante, porque enquanto Diretora de Turma, por exemplo, eu vejo que, por vezes, há alguma dificuldade de relacionamento entre os alunos com alguns dos professores, e isso faz ali um bloqueio e faz com que, inclusivamente, a perceção que os alunos têm do professor e que o professor tem daqueles alunos seja completamente diferente, que, por vezes, quando estamos a falar, parece até que não estamos a falar do mesmo grupo. Porque, de facto, toda aquela parte do relacionamento, da positividade, do eles sentirem que o professor está próximo, importa... mas, atenção! O professor, não é o “compincha”, não é o amigo, o professor é o professor. Eles têm que saber isso. Agora, lá porque é professor, não tem que estar num pedestal, não tem que estar distante, não tem que estar nada disso, porque isso é um dos entraves à aprendizagem e isso é que causa o mau relacionamento numa turma. A proximidade é muito importante.

Entrevistadora – Verdade. E a nível de dificuldades? Consegue perceber-me?

PC_AE2 – Mal.

Entrevistadora – Não sei se é melhor desligarmos, não sei. A nível de dificuldades, que dificuldades é que acha que se podem sentir na relação que os professores estabelecem com os alunos?

PC_AE2 – Dificuldades que os alunos podem sentir?

Entrevistadora – Não. Que dificuldades é que acha que se podem sentir na relação que é estabelecida entre professor e aluno?

PC_AE2 – As dificuldades podem ser precisamente essas. A dificuldade de os alunos chegarem ao professor e do professor chegar aos alunos, porque, no fundo, somos diferentes, somos completamente diferentes e se não houver uma abertura, se não houver um respeito pelos valores, se não houver a real perceção de qual é o meu papel, qual é o papel dos alunos, qual é o papel do professor... e se estabelecerem relações com base nesses papéis diferentes, isso pode ser uma dificuldade. Porque, se o professor tem uma perceção, se os alunos têm outra, se o professor tem uma regra, se os alunos têm outra, se aquilo que os alunos têm como objetivo não tem nada a ver com os objetivos do professor, então eles estão sempre desencontrados.

Entrevistadora – É importante definir regras e objetivos, logo no início.

PC_AE2 – É importante que haja uma convergência de vários fatores para que esse, para que esse bom ambiente da sala de aula, um bom relacionamento se estabeleça. E, muitas vezes, o que causa um mau relacionamento é, precisamente, a diferença de perspetiva, é, precisamente, o professor estar num mundo, entre aspas, que é diferente do dos alunos, não haver essa proximidade. Não só proximidade, no sentido de entender os alunos, de entender a faixa etária dos seus alunos e perceber quais são as suas vivências, porque, muitas vezes, as vivências que estão por trás... muitas vezes, não, eu diria que quase sempre vão, vão definir a postura do aluno, vão definir a forma como ele trabalha, vão definir os seus interesses, vão definir os seus objetivos, e isso é muito importante. A flexibilidade é muito importante.

IV – Análise do modo como os professores participantes consideram que as estratégias pedagógicas desenvolvidas podem potenciar a relação professor-aluno e o envolvimento deste no processo de aprendizagem

Entrevistadora – Sim, na relação que se estabelece. E na sua perspetiva, de que forma é que acha que as estratégias pedagógicas poderão influenciar essa relação entre professor e aluno?

PC_AE2 – Estratégias pedagógicas? Se as estratégias pedagógicas não forem adequadas àquele grupo turma, se as estratégias pedagógicas não forem ao encontro dos interesses dos alunos, se as estratégias pedagógicas forem muito diretivas e tudo estiver centrado no professor, e o professor não for apenas aquele que está na aula para facilitar, mas eles é que têm que fazer, eles é que têm que chegar às coisas eles é que têm que ir, no fundo, tentar chegar ao conhecimento, através da orientação do professor. Se tudo for centrado no professor, se ele for distante, portanto, se essas estratégias não tiverem nada a ver com o tipo de alunos que temos, podem ser estratégias desadequadas aos conteúdos que estão a trabalhar as atividades. Enfim, nós podemos ter alunos que participam em tudo e que estão sempre muito interessados, porque, de facto, aquilo que fazem nos diz alguma coisa. Ou, então, um professor muito diretivo, muito, muito, apenas o transmissor do saber, que chega ali e acha que é essa a sua função, os alunos, passados cinco minutos, já nem o estão a ouvir, não há qualquer interesse, gera-se conflito em sala de aula, gera-se algum mau comportamento ou distração, desconcentração. E, portanto, a definição do modo de atuação, a definição de estratégias é muito importante.

Entrevistadora – Então, assim, nessa sequência de ideias, e considerando aquela que é a sua experiência profissional, pode especificar, então, quais é que são essas estratégias pedagógicas que potencializam o envolvimento do aluno? Se me consegue dar alguns exemplos? Por exemplo, daquelas que promove nas suas aulas para que realmente potencialize essa relação entre professor e aluno e, também, o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem.

PC_AE2 – Assim do nada...

Entrevistadora – Alguma coisa que se lembre.

PC_AE2 – Não sei. Por exemplo, quando eu, para um certo conteúdo, eu defino, posso definir que vamos trabalhar por grupos de nível, para que eles, embora estejamos a trabalhar todos o mesmo conteúdo, eu estou a trabalhar em grupos de nível, e levo materiais adequados, porque, tratando-se de uma língua, portanto, eu levo materiais sobre o mesmo assunto, sobre o mesmo conteúdo, mas adequados ao nível dos alunos, e tenho-os a trabalhar em grupos de nível. O facto de eu poder ficar mais liberta, porque eles estão a trabalhar em

grupos, sabem muito bem o que é que tem para fazer, está muito bem definido, são muito orientados, e isso deixa-me mais livre para poder circular e tirar dúvidas a quem precisa de facto. Depois, é interessante que haja um momento de partilha no final da aula, em que cada grupo possa transmitir ao grupo turma o que é que esteve a fazer, o que é que retirou, que informações recolheu que são importantes, porque, embora estejam a trabalhar o mesmo conteúdo, eles vão trabalhar diferentes, digamos, sub-conteúdos. Portanto, esta é uma forma, uma estratégia de os ter envolvidos, eles estão a fazer algo à medida daquilo que conseguem, gradualmente vão melhorando. Eu trabalho muito nesse sistema e, depois, tenho sempre o momento de partilha em que eles não se importam de partilhar as coisas com os colegas, porque já se sentem muito mais à vontade, porque já estiveram em grupo a trabalhar aquele conteúdo ou sub-conteúdo, melhor dizendo, e, portanto, é a contribuição que vão dar para o grupo turma, que não trabalhou aquele sub-conteúdo. Portanto, eles sentem-se importantes, é muito importante isto, que o aluno se sinta útil ao grupo turma, que o aluno sinta que tem informações que vão ser importantes para todos, porque os outros trabalharam outras, que também vão partilhar com eles. No fundo, eu faço muito isso. Eles sentem-se muito úteis, eles estão envolvidos, todos querem ter algo importante para transmitir à turma. Esta é uma das estratégias, tenho outras, mas esta é uma delas.

Entrevistadora – E sente que também potencializa a relação entre professor e aluno?

PC_AE2 – Claro, claro, claro.

Entrevistadora – Assim sendo, na sua opinião, de que forma é que acha que essas experiências que envolvem interação, podem estar ou não relacionadas com as aprendizagens deles?

PC_AE2 – Eu acho que está inteiramente ligado com as aprendizagens.

Entrevistadora – De que forma?

PC_AE2 – Pois, se eles estão envolvidos, se eles estão empenhados, se, inclusivamente, eles têm a possibilidade de... muitas vezes faço isso, eles terem a possibilidade de chamar também um colega. Quando as turmas são numerosas e eu vejo que não chego para todos, eu arranjo dois ou três auxiliares dentro da sala de aula, que são alunos com mais competências, com competências mais desenvolvidas nestas áreas que estamos ali, que estão ali a ser postas em questão, e ajudam-me e vão ao grupo, e são colegas a ajudar colegas, o que é muito importante. Porque, muitas vezes, eu chego-me ao grupo para explicar uma dúvida, mas eu não deixo de ser a professora e explico a dúvida, digamos que, de uma forma

que um colega chega lá e explica por palavras suas, explica à maneira... eles entendem-se uns aos outros e, muitas vezes, eles dizem: “Ah, já não é preciso cá vir, porque eu já percebi, que o não sei quantos já cá veio e já me explicou”. E, eu acho que, toda esta interação entre eles e entre eles e o professor, isto é importante para a aprendizagem, tudo isto. Olhe, nada mais importante do que quando chega à hora, e lá na escola não temos toques, mas quando chega à hora, eu olho para o relógio e digo: “Pronto, são horas, concluímos por hoje”... qualquer coisa assim que eu diga, e eles: “Jáaaa?”. Portanto, quando alunos, que estão sempre “mortos” para ir para o intervalo, me dizem: “Jáaaa?”; e, às vezes, ficamos um bocadinho mais.

V – Perceções dos professores envolvidos em dinâmicas de supervisão entre pares sobre a potencialidade da supervisão entre pares para facilitar o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem

Entrevistadora – É bom sinal, é bom sinal. Nunca esquecendo, então, a sua experiência com base no projeto, abordando um bocadinho outros conceitos, o que é que entende por, ou o que é que significa para si supervisão pedagógica colaborativa?

PC_AE2 – Eu, em supervisão (pensativa)...

Entrevistadora – Supervisão pedagógica colaborativa.

PC_AE2 – Se calhar, é um pouco... eu não sei... mas, se calhar, é um pouco aquilo que nós também fazemos, embora não em nenhum projeto, que é quando... mas que eu acho que deveria ser feito. Mas quando, com colegas que nos permitem essa proximidade, nós podemos assistir a uma aula, nós podemos, no fundo, aí sim, mais no sentido de avaliar, não para dar uma nota, mas para dizer: “Se calhar, ficava melhor ou poderias fazer melhor se...”; sei lá, posso dar uma sugestão: “Isto, se calhar, funcionaria melhor se...”. Portanto, colaborativa, de facto, não, não, não... não é bem a minha área. Mas, julgo que, deverá ter a ver com isso e, depois, quem sabe esse colega também me vem avaliar, avaliar no sentido de... É assim, enquanto que, no plano de intervenção nós vamos avaliar-nos uns aos... vamos avaliar nada, que disparate... vamos observar as aulas uns dos outros, mas no sentido de ver o que é que eu vejo nesta aula que pode ajudar-me a melhorar a minha, se calhar uma supervisão poderá ser mais numa visão crítica daquilo que estamos a ver, crítica construtiva, em que eu digo... é isso que eu acabei de lhe dizer: “Esta atividade, se calhar, poderia resultar

melhor porque eu vi, não sei se deste conta, que alguns alunos não estavam muito empenhados, se calhar conseguirias que eles se empenhassem mais se fizesses assim, ou desta forma, ou daquela”. E, aí sim, mas não sei se é isso, quer dizer...

Entrevistadora – É sua opinião, apenas (risos). E qual é a sua opinião relativamente à colaboração entre pares?

PC_AE2 – Colaboração não é cooperação. São duas coisas diferentes. Colaboração é quando nós trabalhamos muito em grupos de nível e, em conjunto, nós pomos as nossas questões, nós trabalhamos em conjunto, nós, perante uma certa situação, podemos delinear estratégias em conjunto, poderemos fazer materiais em conjunto, em que há, de facto, uma colaboração. Não é no sentido de “eu faço uma parte, agora toma, tu fazes outra”, isso é mais uma cooperação. Não! Em conjunto, definimos as estratégias para usar, por exemplo, um certo material, definimos a estratégia... o que é que vamos fazer com isto? Qual é o nosso objetivo, agora com estes alunos que têm dificuldades? Como é que o podemos usar? Um dá uma ideia, outro dá outro, construímos em conjunto. Nós fazemos isso.

Entrevistadora – E será que me consegue dizer o que é que a motiva a participar nestes projetos de intervenção?

PC_AE2 – Fui desafiada (risos).

Entrevistadora – Considera como um desafio (risos).

PC_AE2 – Fui desafiada, gosto de coisas novas, acho que foi por aí.

Entrevistadora – E sente que a forma como ensina pode ter sido influenciada pela sua participação nesse projeto?

PC_AE2 – Desculpe, o princípio não percebi.

Entrevistadora – Se sente que a forma como ensina pode ter sido influenciada pela participação nesse projeto?

PC_AE2 – Hummm... não creio. Este projeto? A forma como eu ensino? Não creio. Não creio, porque... foi muito interessante, a minha participação também, mas foi interessante verificar que disciplinas que não têm nada a ver com a minha, por exemplo, isso foi uma das coisas... eu, por exemplo, gosto dessa segunda parte que nós fazemos... foi verificar que disciplinas que não têm nada a ver com a minha usam estratégias muito semelhantes, formas de trabalhar em sala de aula muito semelhantes, que a dinâmica da sala de aula do professor como facilitador, como orientador, alguém que está ali a trabalhar em conjunto com os alunos e que não está ali para debitar matéria, como eu costumo dizer, acontece também

noutras disciplinas, foi importante. Em termos de, dentro da minha área disciplinar, não vi nada, assim, de muito diferente daquilo também que eu já faço, mas foi interessante ver, quanto mais não seja a confirmação de “não sou só eu que faço isto”, há outras pessoas a fazer, portanto, se calhar é porque não é tão mau assim, é porque...

Entrevistadora – Porque funciona, sim, sim, sim. E, na sua perspetiva, de que forma é que as práticas de observação que fazem, de intervisão entre os pares, podem facilitar o envolvimento dos alunos no processo de ensino? Se acha que teve alguma influência, essas práticas que foram fazendo, se teve alguma influência no envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem?

PC_AE2 – Para já, e este é o segundo ano de implementação, para já não vi isso. Portanto, o professor está lá, observa, é-lhes explicado sempre, “está aqui um professor apenas para observar a aula, para ver como é que nós trabalhamos”... não vejo que isso tenha influenciado em nada aquilo que eles estão lá a fazer.

Entrevistadora – E considera, por exemplo, que existe, ou que se concretizou alguma mudança, ou seja, com a influência da participação nesse projeto, se se concretizou alguma mudança ou se houve algum impacto na relação que estabelece com os seus alunos?

PC_AE2 – Eu, pessoalmente, não, não. Mas também lhe digo, é o segundo ano de implementação, estamos agora a fazer o relatório deste ano, ainda não está feito. Mas pessoalmente não, porque é tudo muito novo.

VI – Análise da relação entre as oportunidades de reflexão, enquanto parte integrante da supervisão entre pares, com os potenciais efeitos na relação professor-aluno, na perspetiva dos professores envolvidos no estudo

Entrevistadora – Sim, sim. Abordando, agora, o processo mais reflexivo, que fazem depois dos momentos de observação, a parte do pós-observação, que refletem sobre aquilo que observaram, de que forma é que acha que, esse trabalho que fizeram colaborativamente, promove ou gera efeitos na relação...

PC_AE2 – Eu não estou mesmo a perceber agora. Eu acho que é capaz de ter sido quando começou a gravar que ficou pior, não faço ideia. É capaz de repetir?

Entrevistadora – Eu repito, eu repito. Assumindo, agora, o processo mais reflexivo, de reflexão no pós-observações entre pares, se acha que esse trabalho colaborativo entre pares,

um observa e o outro é observado e depois fazem inversão de papéis, se acha que esse processo, esse trabalho colaborativo, promove ou gera alguns efeitos na relação professor-aluno? Vou tentar ser mais específica. Acha que, por exemplo, este aspeto relativo à relação professor-aluno, se é um aspeto que é considerado nesses momentos de reflexão, de perceber o que foi feito, ou se é até um aspeto que não é muito considerado, abordado?

PC_AE2 – Eu acho que isso poderá ser um passo mais à frente. Eu acho que, para já, isso não é visível, não. É assim, o ano passado foi praticamente a tentativa de motivar os professores, a envolverem-se, a fazer com que eles, de facto, ou arranjar condições para que eles se sentissem confortáveis a fazer isto. Este ano já está a correr um bocadinho melhor, mas não há ainda forma de avaliar isso.

Entrevistadora – Pronto, então, a nível de efeitos, mesmo de momentos de reflexão sobre a relação pedagógica, ainda não é visível?

PC_AE2 – Ainda é muito cedo.

Entrevistadora – Ou seja, ainda não podemos falar sobre melhorias na relação de professor-aluno através deste projeto de intervenção?

PC_AE2 – Não, não, não, não. É assim, eu acho que os professores têm um bocadinho mais, que as pessoas têm mais cuidado quando sabem que vai estar alguém na sala. E o facto de eles terem mais cuidado no desenvolvimento da aula, talvez isso leve também a que eles sejam mais disponíveis para os alunos. Eu creio que há uma preocupação, nota-se que há alguma preocupação, não é a mesma coisa de não estar ali ninguém, e, portanto, basta isso para... não é? Essa preocupação de... embora nós tenhamos sempre a preocupação de dizer que queremos ver uma aula normalíssima, que não queremos nada de especial, queremos que façam de conta que não está ali ninguém, a não ser os alunos, queremos ver como é que decorrem as aulas normalmente. Mas, eu sei que há sempre essa preocupação.

VII – Considerações finais/Agradecimentos

Entrevistadora – Acaba por ser quase impossível não ter isso em atenção. Pronto, professora, neste momento já fiz as questões todas que tinha planeadas. Eu não sei se antes de terminar pretende clarificar ou acrescentar alguma informação que considere relevante?

PC_AE2 – Eu acho que não, está tudo.

Entrevistadora – Agradeço imenso a sua disponibilidade...

PC_AE2 – Olhe, uma boa gestão de tempo (risos)!

Entrevistadora – Pois, foi. Foi mesmo (risos). Professora, agradeço mesmo muito, antes de terminar. Agradeço mesmo muito ter sido receptiva a este meu pedido, que tem sido bastante difícil.

PC_AE2 – Fico satisfeita de poder ser útil.

Entrevistadora – Agradeço, de coração, porque eu sei que é difícil também a nível de gestão do vosso tempo.

PC_AE2 – Se precisar de mais alguma coisa, é só mandar um e-mail ou uma mensagem e está tudo bem.

Entrevistadora – Obrigada, um beijinho.

PC_AE2 – Beijinhos, adeus.

Anexo 9.4. – Transcrição Entrevista PP1_AE2

Dados da Entrevista:

- Entrevistadora: Oriana Garcia Peseiro
- Entrevistado (código): PP1_AE2
- Recursos: plataforma Zoom
- Data da entrevista: 3 de julho de 2023
- Local da entrevista: Via zoom
- Tipo de entrevista: semiestruturada
- Início da entrevista: 17h30m
- Fim da entrevista: 18h12m
- Duração da entrevista: 42m

I - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

Entrevistadora – Boa tarde, Professora!

PP1_AE2 – Boa tarde!

Entrevistadora – Antes de iniciarmos a nossa entrevista, pergunto-lhe se me permite gravá-la?

PP1_AE2 – Sim, sim!

Entrevistadora – Obrigada. Não posso continuar, sem antes agradecer não só a sua disponibilidade, mas também a sua colaboração neste estudo que estou a desenvolver, Como já transmiti, anteriormente, sou mestranda em Supervisão Pedagógica, da Universidade Aberta, e encontro-me a desenvolver uma pesquisa com o objetivo de investigar em que medida a supervisão entre pares poderá constituir-se como uma possibilidade na melhoria das práticas profissionais docentes, mais precisamente com efeitos ao nível da relação professor-aluno. Para que seja possível, então, alcançar o sucesso deste estudo, o seu contributo é essencial, como já lhe tinha dito até por e-mail. Desde já, tal como os documentos que assinou, garantimos o seu anonimato, bem como da sua instituição. A confidencialidade das informações concedidas, também, estão igualmente garantidas. Relembro que a sua participação é voluntária e que, a qualquer momento, pode desistir de participar. Tenho, ainda, que informar que não se antevem quaisquer consequências

negativas da participação neste projeto. Acrescentar ainda que, conforme a autorização pedida no início, a entrevista será gravada, contudo, a gravação do áudio será destruída imediatamente após a transcrição da entrevista. Depois, vou facultar-lhe a transcrição e terá oportunidade, caso considere necessário, de rever, introduzir algumas correções a essa transcrição. Posteriormente, a transcrição será eliminada, tal como todos os elementos que permitam alguma identificação. Como já aceitou e assinou, também, o termo de consentimento informado, livre e esclarecido, bem como aquela declaração de consentimento da gravação de imagem e voz, pergunto-lhe se, podemos começar só por um questionário sociodemográfico, para depois ser-me possível caracterizar os participantes do estudo?

PP1_AE2 – Sim, sim. Tudo bem.

Entrevistadora – É uma coisa simples e relembro só que o seu nome e a sua instituição não serão dados a conhecer. Vai ser atribuído um código e é através desse código que serão tratadas todas as informações.

Caraterização do entrevistado

Registo do género: Feminino

Entrevistadora – Então, passando ao preenchimento do tal questionário, no âmbito da caracterização pessoal e profissional, diga-me, por favor, que idade tem?

PP1_AE2 – Cinquenta e três.

Entrevistadora – Qual a sua situação profissional?

PP1_AE2 – Sou licenciada e depois tirei profissionalização em serviço. Eu não sou licenciada na área da Educação.

Entrevistadora – Sim, mas estava a perguntar pela situação profissional, se é do quadro...?

PP1_AE2 – Sou do quadro de agrupamento.

Entrevistadora – E qual a função ou funções/cargos que desempenha no presente ano letivo, na sua instituição?

PP1_AE2 – Então, eu sou Coordenadora do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais. Pronto, e tenho outras tarefas, mas não... de cargos é esse. E também enquanto docente, de Físico-química (risos).

Entrevistadora – Fazendo agora uma abordagem mais à formação académica e percurso profissional, que já me disse aí um pouquinho, diga-me, então, por favor, qual a sua formação inicial?

PP1_AE2 – A minha formação inicial, eu tenho licenciatura em Engenharia Química. Fiz, posteriormente, a profissionalização em serviço.

Entrevistadora – Ok. E que habilitações académicas possui? É a licenciatura?

PP1_AE2 – Licenciatura, sim.

Entrevistadora – E possui alguma formação complementar, para além daquela que já me referiu?

PP1_AE2 – Não, não.

Entrevistadora – Por fim, pergunto-lhe, quantos anos de serviço tem?

PP1_AE2 – Ora bem, eu dou aulas desde 96.

Entrevistadora – É fazer as contas (risos).

PP1_AE2 – Hummm (risos)... vinte, vinte e....

Entrevistadora – Vinte e sete? Cerca de 27, mais ou menos?

PP1_AE2 – É. Vai fazer vinte e sete. Vai fazer vinte e sete em Setembro.

Entrevistadora – Ok, obrigada. Este questionário é assim um bocadinho mais do tipo interrogatório, mas, de facto, vai-me ser muito útil depois para conseguir caracterizar os participantes. Obrigada.

PP1_AE2 – De nada.

II – Perceção do grau de importância atribuído, por docentes envolvidos em projetos de supervisão colaborativa, à relação professor-aluno

Entrevistadora - Agora, sim, vamos iniciar a nossa entrevista, e com base na participação que tem tido no projeto de intervenção, ou seja, na prática efetiva do mesmo, e nunca esquecendo, é sempre importante, que as partilhas que fará são sempre em função da sua experiência. Quando falamos em relação pedagógica, o que é que lhe ocorre?

PP1_AE2 – Relação pedagógica? Então, relação pedagógica penso logo nos alunos, não é? A relação que nós temos com os alunos.

Entrevistadora - Com base em todas as suas vivências, quais são os aspetos que valoriza na relação pedagógica com os seus alunos?

PP1_AE2 – O que é que eu valorizo? Para já, é assim, primeiramente há o respeito, não é? Acima de tudo o respeito. Depois, o trabalho, não é? O trabalho que é realizado. A partilha, não é? Porque há sempre uma partilha entre professor e aluno, não só entre professor e aluno, como aluno e professor também há partilha. Partilha de informação, partilha de afetos, partilha, pronto, de atenção.

Entrevistadora - A partilha envolve muito, não é?

PP1_AE2 – Envolve, sim.

Entrevistadora - Nessa sequência de ideias, quais poderão ser, no seu entender, as principais potencialidades da relação pedagógica?

PP1_AE2 – Aquilo que é mais importante?

Entrevistadora - O que é que a relação pedagógica poderá potenciar? No seu entender, sempre!

PP1_AE2 – O que é que poderá potenciar? É assim, uma boa relação pedagógica claro que influencia na aprendizagem dos alunos, não é? Aaaa... (pensativa, reticente). O que eles mais... é assim, se não há relação professor-aluno, relação a nível afetivo, de respeito, a aprendizagem é comprometida, não é? Portanto, o essencial da aprendizagem é a relação e a atenção que se tem para com os alunos e os alunos, pois, posteriormente, a retribuirão, não é? Pronto. Não sei se respondi (risos).

Entrevistadora – E em que medida considera importante, relevante a relação estabelecida entre professor-aluno? Em que medida, ou seja, se consegue clarificar o grau de importância que atribui?

PP1_AE2 – O grau?

Entrevistadora – O grau de importância que atribui a esta relação que se estabelece entre professor e aluno.

PP1_AE2 – É essencial, é essencial. Quando não há relação professor-aluno, portanto uma relação saudável, não é, em que haja respeito e cooperação, tudo mais é quebrado, não existe depois aprendizagem que... aliás, os próprios alunos depois sentem uma renitência na aprendizagem, quando não há uma boa relação do professor-aluno.

Entrevistadora – Nunca esquecendo, então, a sua vivência enquanto docente, que dificuldades é que acha que se podem sentir na relação que se estabelece entre professor e aluno? Quais são as maiores dificuldades que se podem sentir nessa relação?

PP1_AE2 – Olhe... a maior dificuldade é, pronto, o comportamento e a atenção, não é? Porque a concentração dos alunos, cada vez mais, é menor, não é? Há menos concentração deles. Concentração... quando não há respeito. Pode-me dizer outra vez a pergunta, que eu entretanto...

Entrevistadora – Quais é que acha que podem ser as maiores dificuldades que possam surgir nessa relação? Ao estabelecer essa relação, quais é que poderão ser as maiores dificuldades sentidas?

PP1_AE2 – A maior dificuldade é, às vezes, chegarmos até eles, não é? Conseguirmos... para já, conseguirmos captar a atenção durante um determinado período de tempo. E, depois, é captar a atenção... e captar...

Entrevistadora – Estabelecer essa relação não é fácil, porque nem sempre os alunos também têm interesse, é isso?

PP1_AE2 – ...na aprendizagem, sim. E depois, também, é assim, as dificuldades deles a nível de educação, de dificuldades económicas, de problemas que tenham em casa, não é? Porque um aluno com problemas em casa também não pode vir com grande disponibilidade para a aprendizagem, não é?

Entrevistadora – Acha que acabam por comprometer, também, a relação entre professor e aluno, esses problemas?

PP1_AE2 – Sim, porque depois nós chamamos mais vezes a atenção desse determinado aluno e quanto mais atenção... depois, é assim, eu costumo dizer sempre que, quanto mais atenção eu pedir, solicitar que tenham atenção, é porque eu quero o bem deles, não é? Porque eles têm, eles têm muita importância, portanto... porque, às vezes, os alunos nem sempre gostam de serem chamados a atenção, não é? Porque estão distraídos, ou porque estão... muitas das vezes, também é a nossa perceção que eles estão distraídos e, afinal, não estavam. E eu digo: “...mas é que é tu és muito importante para mim, portanto, eu tenho que te chamar a atenção, eu tenho que saber se estás a aprender ou não”. Portanto, eu acho que o fundamental é isso, é a atenção, o comportamento...

Entrevistadora – E que haja algum entendimento nessas chamadas de atenção, não é? Que percebam que é pelo bem e não por mal, não é?

PP1_AE2 – Exatamente, exatamente. E até com os pais e eu tenho notado muito, às vezes, até com os pais, porque geralmente... é assim, eu tenho sido Diretora de Turma... agora com este cargo que eu tenho, não sou Diretora de Turma... e muitos dos pais que são chamados à

escola é porque o aluno se comportou mal. E o que é que, pronto, quando... ninguém gosta que digam ao seu filho que ele se comportou mal, não é? Ou que alguém que tome conta, diga que se tenha comportado mal. Por isso, é assim, é fundamental que o Diretor de Turma, também, comece por explicar e dizer que os alunos são importantes e a sua aprendizagem é muito importante para nós. Às vezes, faz toda a diferença.

Entrevistadora – Para que as pessoas sejam recetivas, não é?

PP1_AE2 – Sim, é. Sim, sim.

III – Análise do modo como os professores participantes consideram que as estratégias pedagógicas desenvolvidas podem potenciar a relação professor-aluno e o envolvimento deste no processo de aprendizagem

Entrevistadora – Bom, agora passando um bocadinho mais para uma abordagem ao nível das estratégias pedagógicas, na sua perspetiva, quais é que são as estratégias pedagógicas que podem vir a influenciar a relação entre professor e aluno? A nível de prática da prática docente, quais é que são as estratégias, as estratégias pedagógicas que podem influenciar a relação professor aluno?

PP1_AE2 – Em termos de estratégias pedagógicas...?

Entrevistadora – Sim... dinâmicas.

PP1_AE2 – É assim, quando nós colocamos... cada vez mais, as aulas expositivas não dão resultado. Até porque... até pela falta de atenção deles, não é? Da concentração, não é? Da pouca concentração que temos. E nós só captamos mais a efetiva participação dos alunos na sua aprendizagem quando os colocamos no centro da aprendizagem, portanto, quando são eles a realizar as tarefas e, posteriormente, a apresentar. Portanto, uma das estratégias é essa, mais... mais... pronto, mais...

Entrevistadora – Uma aprendizagem mais ativa, não é? O aluno no centro da aprendizagem.

PP1_AE2 – Sim, sim.

Entrevistadora – Então e acha que essa estratégia acaba também por determinar aqui a relação pedagógica, por estabelecer a relação pedagógica entre professor e aluno?

PP1_AE2 – Também, também, também, sim.

Entrevistadora – Neste mesmo contexto, que estamos aqui a abordar, e considerando sempre a sua experiência profissional, pode, então, especificar essas estratégias? Se me

consegue dar alguns exemplos de estratégias que vai usando, para que o aluno se sinta envolvido nesse processo de aprendizagem? Para além dessa que me falou, se me consegue dar alguns exemplos?

PP1_AE2 – Olhe, é assim, eu sou da físico-química, portanto, as minhas aulas são práticas, não é? Nós temos a... nem sempre é possível fazer atividades práticas, mas quando é possível, portanto... as atividades práticas em que colocamos os alunos a fazerem, a realizarem... isso é muito importante. Por exemplo, ultimamente, eu tenho usado, por exemplo, simuladores. Os simuladores, portanto, não é preciso ser a nível de materiais físicos, não é? Pode ser através de computador e serem eles a usarem os materiais, não é? Ou pequenos filmes também, por exemplo, já coloquei. Peço-lhes a eles para trazerem o computador, pode ser em grupo, eles trabalham em grupo. Olhe, o trabalho de grupo também é uma estratégia pedagógica que funciona. E outra, uma estratégia pedagógica, já agora, que também resultou, que eu também já fiz, foi colocar... não distribuir os alunos, não realizar a distribuição dos alunos pelos grupos de forma heterogénea, mas sim homogénea. Isto é, colocar os bons alunos todos, pronto, próximos, para eles conseguirem trabalhar, não é? E os com mais dificuldades, também, juntos. Porquê? Porque os bons alunos conseguem trabalhar autonomamente e os alunos com mais dificuldades eu consigo dar-lhes mais apoio. Portanto, se eles estão juntos, eu consigo-lhes dar mais apoio e eles até se sentem valorizados. Porque eles depois vão conseguir... eles, de início, ficam um bocadinho renitentes, porque dizem: “A professora fez os grupos e não estão equilibrados”. Isto acontece sempre (risos). E eu digo: “Não, mas é que eu assim tenho mais tempo para apoiá-los”. E, depois, no final do trabalho, eles sentem-se mais valorizados. Porquê? Porque como foram apoiados, conseguiram fazer as tarefas.

Entrevistadora – E até é uma boa estratégia no sentido que, quando são grupos heterogéneos, acabam por fazer de “muleta” aqueles que têm...

PP1_AE2 – E não ajudam, e não ajudam.

Entrevistadora – E, assim, o grupo mais homogéneo de alunos que têm mais dificuldades acabam por ter que, por eles próprios, conseguir desenvolver a tarefa.

PP1_AE2 – Porque é assim, quer queiramos, quer não, entre eles o trabalho colaborativo não... pelo menos... eu estou no ensino básico, 7.º, 8.º e 9.º ano, portanto, eles ainda não têm muito o trabalho colaborativo, de se ajudarem uns aos outros, não. Geralmente, quando é

grupos heterogêneos, os bons alunos fazem o trabalho e os outros não. Não, porque depois sentem-se minimizados, relativamente aos bons alunos, e não trabalham, ficam excluídos.

Entrevistadora – E sente que os que têm mais facilidades confiam no contributo dos que têm mais dificuldades?

PP1_AE2 – Não, pois. Não, não. Outra coisa, ou simuladores, ou pequenos vídeos. Ponho pequenos vídeos com uns questionários, em que eles veem o vídeo, fazem o questionário, ou seja, vão ser eles a realizar as suas aprendizagens. Em grupo, em grupo, mas eu depois vou apoiando, não é? Claro, o professor, ali, na sala de aula é mais de apoio. Pronto, quando é aulas muito expositivas, não... é assim, o professor até pode ser um excelente professor, mas tem que chegar aos alunos, não é? Se não chega aos alunos, não adianta nada daquilo que está a fazer.

Entrevistadora – Então, na sua opinião, todas essas experiências e essas dinâmicas que vai desenvolvendo, que envolvem interação, acabam por estar mais relacionadas com as aprendizagens deles, ou permitem que eles desenvolvam a aprendizagem?

PP1_AE2 – É isso. Ou mais efetivas.

Entrevistadora – Pronto já foi, já me foi dando aqui alguns exemplos de estratégias, se tiver mais alguma coisa a acrescentar...

PP1_AE2 – Não, é assim, um professor, claro que pode ser muito bom na sua matéria, na sua leção, mas aquilo que o aluno aprende é muito pouco... e aquilo que ele consegue interpretar, daquilo que o professor está a ensinar, é muito menos do que era suposto aprender. E quando nós pedimos aos alunos para fazerem um resumo ou para escreverem o que é que entenderam, o professor tem sempre muitas surpresas, porque não é, efetivamente, aquilo que quis dizer, mas foi aquilo que o aluno entendeu.

IV – Perceções dos professores envolvidos em dinâmicas de supervisão entre pares sobre a potencialidade da supervisão entre pares para facilitar o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem

Entrevistadora – Abordando, agora, mais especificamente a intervenção, a supervisão, e em função daquela que foi sendo a sua experiência, o que é que entende pela supervisão pedagógica colaborativa?

PP1_AE2 – É assim, para nós, supervisão é muito diferente da intervisão. Nós temos o plano de intervisão, e intervisão é nós conseguirmos aprender com o outro, aprender sem julgar, sem avaliar, sem... mas, sim, tirar partido daquilo que o outro está a fazer, para nosso benefício, não é? Para nós, é a nossa aprendizagem, também, com outros métodos de ensino, outras formas de agir com os alunos. Pronto.

Entrevistadora – E acha que isso se distingue da supervisão pedagógica colaborativa?

PP1_AE2 – A supervisão... é assim, nunca ouvi falar em supervisão colaborativa. A supervisão, quando nós fazemos supervisão é para avaliar o outro, para saber aquilo que o outro está a fazer. Portanto, estamos a avaliar. Colaborativa... nunca ouvi falar em supervisão colaborativa, não. Nós, pronto, nós temos intervisão em que nós aprendemos com o outro. Portanto, vamos assistir a aulas de outros professores para aprendermos outras formas de ensinar, de estratégias, de... até relação com... nós também vemos outros tipos de relação com alunos, outras metodologias, pronto. A supervisão, nós entendemos a supervisão como uma avaliação. Portanto, eu vou ver o que é que o outro está a fazer para dizer: “Olha, não deves fazer isto”. Intervisão, não. Intervisão é aquilo que nós temos de bom para tirar e não para julgar, portanto, nós na intervisão, nós... como é que eu hei-de dizer? Na intervisão, nós não dizemos ao outro professor: “Olha, não deves fazer isto, não deves fazer aquilo”.

Entrevistadora – E qual é a sua opinião sobre a colaboração entre os pares?

PP1_AE2 – A colaboração, é assim, nós colaboramos, nós colaboramos em grupo de nível, de nível ou grupo disciplinar, em área disciplinar.

Entrevistadora – Sempre na mesma área disciplinar?

PP1_AE2 – É na mesma área disciplinar, sim, sim.

Entrevistadora – E qual é que é a sua opinião sobre essa colaboração?

PP1_AE2 – É excelente, porque, é assim, nós estamos sempre a aprender uns com os outros, não é? Tudo... pronto, porque é da partilha que nasce... portanto, nós evoluímos é com a partilha de saberes, de dinâmicas, de relação, de tudo.

Entrevistadora – Consegue partilhar o que é que a motiva a participar nesses projetos de intervisão?

PP1_AE2 – O que é que me motiva? É haver outros professores, com outras dinâmicas. Porque é assim, eu sou do tempo da área de projeto. Nós tínhamos a área de projeto e o estudo acompanhado, em que nós tínhamos pares pedagógicos. Não sei se, pronto, já ouviu falar disso. Estavam dois professores, de áreas diferentes e, às vezes, até de ciclos diferentes,

e nós observávamos sempre, não é? Porque falava um professor de cada vez, não é? A explicar, não é? Não era bem explicar, mas as orientações que dávamos eram diferentes, porque se éramos ciclos diferentes, de áreas diferentes, tínhamos outros métodos... até as relações com os alunos eram diferentes, não é? E nós aprendíamos sempre, é sempre uma aprendizagem, porque é outra forma, como é que o outro faz.

Entrevistadora – E considera que a sua participação no projeto intervenção, que estão a desenvolver agora na vossa escola, que alterou a forma como ensina?

PP1_AE2 – Sim, sim.

Entrevistadora – Sente que a forma como ensina pode ter sido influenciada pela sua participação no projeto?

PP1_AE2 – Sim, porque, é assim, nós só estamos desde o ano passado. E nós não fazemos muitas intervenções, isto é, nós fazemos duas intervenções por ano. Pronto, não é, não é, não é o desejável, não é? Se calhar, nós devíamos de ver... aliás nós, se calhar, no próximo ano, talvez, iremos... aliás, nós temos que fazer mais, porque é de ano para ano. O ano passado, a meta que nós tínhamos que realizar para fazer intervenção era 30% dos professores, este ano foi 50%. No próximo ano será 80% dos professores da escola terem que fazer a intervenção. Há outra coisa que vai influenciar, porque, é o seguinte, a avaliação docente, nós temos que fazer avaliação todos os anos. Portanto, alguns professores são avaliados, outros são avaliadores. Até este ano, no próximo ano vamos ter que fazer de maneira diferente, até este ano havia a distribuição dos avaliados pelos avaliadores no final do ano. E, no final do ano, havia a dificuldade que, como os professores não acompanhavam mais de perto o que é que o outro colega, que ia ser avaliado, fazia, no próximo ano, a distribuição dos avaliados pelos avaliadores, vai ser feita no início do ano. Portanto, sendo assim, vai haver mais aulas assistidas para fazer... isso aí já se chama supervisão, está a perceber? Porque nós vamos avaliar, vamos... é assim, não é avaliar para dar uma nota, mas é uma avaliação talvez para, pronto, até para o outro colega, que vai ser avaliado no final do ano, até se modifique, não é? Modifique, ou que tenha alguma aprendizagem e que mude um bocadinho a estratégia que está a realizar para ter uma melhor classificação no final do ano letivo. Portanto, eu acho que no próximo ano vamos ter mais intervenções, não só pelas metas do projeto educativo, que vai ser de 80%, mas porque também vão ser distribuídos os professores avaliados pelos professores avaliadores, logo no início do ano, e vai haver uma maior supervisão.

Entrevistadora – Sim, sim. Voltando só à questão que lhe tinha feito, ia só perguntar se me consegue dar algum exemplo concreto de, por exemplo, de alguma forma que tinha de agir na sua prática pedagógica e que, através do projeto, passou a fazer de uma maneira diferente? Tem assim um exemplo mais concreto, que se lembre? De algum aspeto relevante que tenha surgido do projeto de intervenção?

PP1_AE2 – É, assim, como eu lhe digo, do projeto intervenção, como foi um número reduzido, o que eu observei mais foi a interação do professor com o aluno.

Entrevistadora – E conseguiu adequar, depois, isso à sua própria prática?

PP1_AE2 – Sim, à minha prática letiva. A nível de estratégias, nós partilhamos mais é em área disciplinar.

Entrevistadora – Sim. Acaba por ser aí a maior partilha?

PP1_AE2 – A maior, sim, sim. Não quer dizer que outros colegas tenham observado outras coisas, não é? Eu, nos colegas que eu fui observar, eles não fizeram nada de especial (risos).

Entrevistadora – Sim, que fosse diferente daquilo que estivesse habituada...

PP1_AE2 – Não, porque, é assim, colegas do mesmo grupo, nós partilhamos já... nós já sabemos o que é que cada um faz e como faz, porque nós conversamos em grupo, em área disciplinar. O que eu observei mais, eu estou a falar de mim, porque, é assim, não sei se pode haver outros colegas de outras áreas disciplinares que façam de maneira diferente. Mas, o que eu observei mais para a minha prática letiva foi a nível da relação do professor com aluno e as chamadas de atenção, quando determinado aluno está a comportar-se mal. Por exemplo... eu posso dar um exemplo prático de como é que eu hei-de dizer quando o aluno se comporta mal. Eu, se calhar, chamo a atenção de uma forma assim mais brusca e reparei que os meus colegas chamaram a atenção de uma forma diferente. Pronto.

Entrevistadora – E percebeu que funcionava?

PP1_AE2 – E funciona melhor, sim, sim.

Entrevistadora – E conseguiu, depois, fazer essa mudança na sua prática?

PP1_AE2 – Na minha prática letiva, exatamente.

Entrevistadora – Isso é ótimo. Lá está, é a partilha a funcionar, não é?

PP1_AE2 – Pois. Porque não tem que ser só na prática letiva. Também é na relação que nós temos, não é? E que é fundamental. É como eu digo, é fundamental para se estabelecer uma relação com o aluno, com os alunos, e para que haja depois aprendizagens efetivas, não é?

Entrevistadora – Para que o processo de ensino-aprendizagem se estabeleça, não é?

PP1_AE2 – Pois.

Entrevistadora – Então, considerando a sua perspectiva e a sua experiência, quais são... se calhar, é um bocadinho mais repetida, esta pergunta, e como já percebi que as sessões que tiveram de intervisão não foram muitas, não sei se depois esta pergunta não será assim um bocadinho repetida... ia perguntar-lhe, quais seriam, para si, as potencialidades dessa intervisão para o envolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, se acha que essas intervisões, que foram fazendo, potencializaram o envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem? Se acha que, para eles, também isso teve algum reflexo?

PP1_AE2 – Se eles sentiram ou se houve...? É assim, claro que há. Se melhora, não é? Se melhora a interação do professor com o aluno, se melhora a relação com o aluno, claro que vai melhorar toda a aprendizagem.

Entrevistadora – O que estou a tentar esclarecer é se, pelo facto de desenvolverem essa intervisão, o facto de estarem presentes e os alunos sentirem que estão a desenvolver esse projeto, se achou que isso potenciou o envolvimento deles?

PP1_AE2 – Ahhh... se alterou? Se por estar lá outro professor, se alterou o comportamento? Eu acho que não.

Entrevistadora – Se essa intervisão, se essa vossa intervenção, potenciou algum envolvimento maior dos alunos no processo de aprendizagem?

PP1_AE2 – Não, não, não.

Entrevistadora – Não teve qualquer reflexo?

PP1_AE2 – Não, não, não. As aulas foram iguais, estivesse lá outra professora ou não.

Entrevistadora – E considera que essa participação no projeto teve algum impacto na relação pedagógica com os alunos, ou não?

PP1_AE2 – Mas está a falar na aula, nessa aula que esteve lá outro professor?

Entrevistadora – Que possa ter reflexos depois disso. Se acha que teve algum impacto na relação pedagógica, ou se acha que não teve qualquer impacto?

PP1_AE2 – Mas, tendo em conta o aluno? Se o aluno mudou o seu comportamento? Está a falar na perspectiva do aluno?

Entrevistadora – Do aluno e do professor. Se achou que a relação entre ambos sofreu algum impacto pelo projeto de intervisão? Ou, se acha que não, que não sofreu qualquer impacto?

PP1_AE2 – Sim, sofreu.

Entrevistadora – Sentiu?

PP1_AE2 – Sofreu. É assim, se o professor altera a forma de lidar com os alunos ou a relação com os alunos, não é? Se muda...

Entrevistadora – Pela partilha e pelas alterações que foi fazendo também à sua forma de estar com eles?

PP1_AE2 – Sim, sim, nesse sentido, sim. Agora, durante a aula, não. Durante aquela aula, não, pronto.

Entrevistadora – Naquele momento, não...

PP1_AE2 – Posteriormente, sim.

V – Análise da relação entre as oportunidades de reflexão, enquanto parte integrante da supervisão entre pares, com os potenciais efeitos na relação professor-aluno, na perspectiva dos professores envolvidos no estudo

Entrevistadora – Assumindo, agora, o processo mais reflexivo, que eu não sei se vocês no projeto de intervenção têm ou não, acha que esse trabalho colaborativo que vocês foram fazendo, se acha que depois... não sei se têm algum momento de reflexão depois da intervenção, se depois trocam algumas ideias, se fazem momentos pós-observação?

PP1_AE2 – É assim, nós preenchemos um formulário, pronto, e tem lá alguma reflexão que os professores fazem, sim.

Entrevistadora – Então, acha que essa parte mais reflexiva vossa, se sentem que refletem? Ou seja, nesse momento de autoanálise e reflexão, se acha que refletem sobre a relação pedagógica entre professor e aluno, ou acha que é um aspeto que não é muito relevante ou valorizado?

PP1_AE2 – Não, refletem também, sim.

Entrevistadora – Acaba por ser abordado.

PP1_AE2 – Sim, sim.

Entrevistadora – Consegue-me dar, assim, algum exemplo que tenha presente, de algum aspeto que tenha sido referido nesse sentido?

PP1_AE2 – De...

Entrevistadora – Em reflexões ou em partilhas, nesses momentos pós-observação ou pós-intervisão, se se lembra de algum exemplo que tenham feito alguma reflexão, alguma autoanálise, sobre a relação professor-aluno.

PP1_AE2 – É assim, eu, eu observei, analisei e registei que, pronto, a relação do professor com o aluno das minhas colegas que eram um bocadinho diferentes da minha, portanto, e eu melhorei a minha prática letiva e melhorei um bocadinho a relação, na forma como eu falava. Se calhar não ser tão brusca, na forma de chamar a atenção. Melhorou...

Entrevistadora – E esses registos foram partilhados? Vocês partilhavam esse tipo de reflexão uns com os outros?

PP1_AE2 – É assim, nós fazemos um... portanto, nós temos um formulário com essas questões, sobre o que é que aprendemos, preenchemos e depois as respostas das observações e das reflexões que todos fazem nós colocamos num relatório, nós fazemos um relatório. E claro que não colocamos os nomes de quem fez, nem grupos de área disciplinar, nada. Só colocamos, portanto, as respostas a essas reflexões que os colegas fizeram.

Entrevistadora – E toda a gente tem acesso, então, para depois poderem aceder?

PP1_AE2 – Sim.

Entrevistadora – Ok. Dá para perceber, então, se nessas reflexões e autoanálises se refletem um bocadinho sobre a melhoria da relação entre professor e aluno? Conseguiu alguma vez ver alguma coisa sobre isso?

PP1_AE2 – Sim, eu vejo tudo, porque eu é que eu estou na implementação do projeto.

Entrevistadora – Sim, mas sobre o aspeto, mesmo relacionado aqui com o nosso tema, que é a melhoria da relação professor e aluno? Conseguiu várias vezes, ou foi uma coisa mais pontual?

PP1_AE2 – Foi mais pontual, sim.

Entrevistadora – Não é, se calhar, um dos aspetos sobre o qual se reflita tanto, é isso?

PP1_AE2 – Não, não. Ou que os colegas, se calhar, realcem tanto.

Entrevistadora – Que atribuam tanta importância, tanta relevância, é isso que acha?

PP1_AE2 – Sim.

Entrevistadora – Ok. Pronto, eu acho que fui falando, mais ou menos, sobre tudo. Tentei falar aqui sobre todos os aspetos... estava só aqui a reler um bocadinho o guião para tentar perceber se me tinha esquecido de alguma coisa, ou não, para garantir que depois tenho, assim, as informações todas. Tenho só, aqui, uma questão, que eu acho que depois acabei

por não lhe fazer, mas também não sei se tem alguma coisa para me dizer sobre isso. Quando estávamos a falar das alterações que foi sentido na sua forma de abordar o aluno, quando pelo comportamento tinha que chamar a atenção, essa influência que sentiu, acha que possa ter contribuído para algumas alterações na sua maneira de lidar com problemas? Se sentiu que antes lidava com os problemas de uma forma e passou a lidar com os problemas de maneira diferente? Achou isso?

PP1_AE2 – Achei isso, sim. Não ser tão rígida, pronto, e se calhar relevar algumas coisas, porque, pronto... se calhar, chamar a atenção, mas não dar grande importância, porque, depois, pronto...

Entrevistadora – O atrito que causava, acha que, acabava também por os afastar, em vez de os aproximar?

PP1_AE2 – Exatamente, sim.

VI – Considerações finais/Agradecimentos

Entrevistadora – Pronto, professora, obrigada por me ter deixado fazer aqui este apanhado, só para tentar perceber se estava tudo. Também, se houver alguma coisa, também lhe pergunto, mas acho que está...

PP1_AE2 – Sim, se precisar...

Entrevistadora – Não posso terminar sem agradecer muito, mais uma vez, esta vossa disponibilidade, que eu sei que nem sempre é fácil, mas, no fundo, esta partilha pode ajudar-me aqui a desenvolver este estudo e agradeço-lhe muito. Nestes tempos que nós vivemos, acederem e serem recetivos a estes pedidos é mesmo de agradecer. Não sei se quer acrescentar mais alguma coisa, antes de terminarmos, ou se acha que...

PP1_AE2 – Não. É assim, se houver alguma coisa que, se calhar, pronto, não tenha ficado bem esclarecida, é uma questão de falarmos, ou se quiser fazer outras perguntas, não é? Está bem?

Entrevistadora – Está bem.

PP1_AE2 – Isso, é só dizer. E boa sorte para a tese. Que corra bem.

Entrevistadora – Obrigada. Assim o espero. Há-de correr bem. Está quase, está quase.

PP1_AE2 – Está quase.

Entrevistadora – E obrigada, mais uma vez, pela disponibilidade. Muito obrigada, professora.

PP1_AE2 – De nada, de nada.

Entrevistadora – Um beijinho. Obrigada.

PP1_AE2 – Beijinho. Adeus, boa tarde.

Entrevistadora – Adeus, adeus.

Anexo 9.5. – Transcrição Entrevista PP2_AE2

Dados da Entrevista:

- Entrevistadora: Oriana Garcia Peseiro
- Entrevistado (código): PP2_AE2
- Recursos: plataforma Zoom
- Data da entrevista: 10 de julho de 2023
- Local da entrevista: Via zoom
- Tipo de entrevista: semiestruturada
- Início da entrevista: 19h30m
- Fim da entrevista: 20h10m
- Duração da entrevista: 40m

I - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

Entrevistadora – Boa tarde, Professora!

PP2_AE2 – Olá, boa tarde!

Entrevistadora – Antes de iniciarmos, pergunto-lhe se me permite gravar entrevista?

PP2_AE2 – Sim!

Entrevistadora – Não posso continuar sem antes agradecer a disponibilidade e a colaboração neste estudo que estou a desenvolver. Como já transmiti anteriormente, sou mestranda em Supervisão Pedagógica, da Universidade Aberta, e encontro-me a desenvolver uma pesquisa com o objetivo de investigar em que medida a supervisão entre pares poderá constituir-se como uma possibilidade na melhoria das práticas profissionais docentes com efeitos, mais especificamente, ao nível da relação professor-aluno. Sem dúvida que, para alcançar o sucesso deste estudo, o seu contributo é essencial. Uma vez mais, obrigada. Desde já, garantimos o seu anonimato, bem como da sua instituição e, também, a confidencialidade das informações concedidas. Relembro que a sua participação é voluntária e que poderá desistir a qualquer momento. Tenho, ainda, que informar que, não se anteveem quaisquer consequências negativas da sua participação neste projeto. Conforme a autorização que pedi no início, reforço que a entrevista está a ser gravada, contudo a gravação será destruída imediatamente após a transcrição da entrevista. No fim, facultar-lhe-ei a transcrição e terá a

oportunidade de rever e introduzir correções, se achar necessário, claro. Posteriormente, a transcrição será anexada à dissertação, mas serão sempre eliminados quaisquer elementos que permitam a sua identificação. A escola também não é identificada. Saliento que os participantes são designados por siglas, mantendo sempre o anonimato. Como já aceitou e assinou aqueles termos, o de consentimento informado, livre e esclarecido, bem como a declaração do consentimento de utilização de imagem e voz, que muito agradeço, íamos só começar por preencher, aqui, um questionário sociodemográfico, que depois será bastante útil no processo de caracterização dos participantes.

PP2_AE2 – Ok, está bem!

Caraterização do entrevistado

Registo do género: Feminino

Entrevistadora – Assim sendo, no âmbito da caracterização pessoal e profissional, diga-me que idade tem, por favor?

PP2_AE2 – Quarenta e oito.

Entrevistadora – E qual a sua situação profissional?

PP2_AE2 – Eu sou contratada, vou entrar este ano em QZP (Quadro de Zona Pedagógica).

Entrevistadora – E qual a função ou funções, ou cargos, que desempenha no presente ano letivo na sua instituição?

PP2_AE2 – Docente só. E diretora de turma. Não sei se isso...

Entrevistadora – Está ótimo. Fazendo, agora, uma abordagem à formação académica e percurso profissional, diga-me, por favor, qual a sua formação inicial?

PP2_AE2 – Eu tenho um mestrado. Sou formada, sou licenciada em Arquitetura e, posteriormente, fiz um mestrado em Ensino das Artes Visuais.

Entrevistadora – Pronto. Assim, ia-lhe perguntar que habilitações académicas possui, mas neste sentido é o mestrado, certo?

PP2_AE2 – Sim. E, trabalho na escola, pronto.

Entrevistadora – E, possui alguma formação complementar? Se sim, qual?

PP2_AE2 – Não. O mestrado acaba por estar integrado, apesar de ter sido feito posteriormente, porque a minha licenciatura não tinha via profissionalizante para o ensino, não é? Portanto, não sei se considera isso uma formação complementar, não sei.

Entrevistadora – Percebo. Por fim, pergunto-lhe quantos anos de serviço tem?

PP2_AE2 – Tenho quinze, penso eu. Catorze, quinze, por aí.

Entrevistadora – Obrigada, Professora. Desculpe esta fase aqui um bocadinho tipo interrogatório, mas realmente ser-me-á muito útil.

PP2_AE2 – Não. Nada.

II – Perceção do grau de importância atribuído, por docentes envolvidos em projetos de supervisão colaborativa, à relação professor-aluno

Entrevistadora – Então, agora, iniciando a entrevista, propriamente dita, e com base na sua participação no Projeto de Intervisão, e sempre em função da sua experiência, quando falamos em relação pedagógica, o que é que lhe ocorre?

PP2_AE2 – Ocorre uma relação de respeito, sempre, e de entrega da minha parte e da parte dos alunos, também. Isso é fundamental acontecer. Uma relação saudável, equilibrada sempre, em que tentamos dar o melhor de nós, supostamente de ambos os lados.

Entrevistadora – No fundo acabou por me responder um bocadinho, porque eu ia perguntar-lhe a seguir... quais eram os aspetos, então, que valoriza na relação pedagógica com os seus alunos?

PP2_AE2 – Valorizo o respeito e valorizo a entrega, a responsabilidade e o brio com que todos estamos ali. Eles num papel e eu noutra. Mas eu penso que se houver isso, temos todas as condições para haver as aprendizagens que nós pretendemos que existam a nível académico e a nível pessoal, também.

Entrevistadora – Obrigada. Nessa sequência de ideias, quais é que poderão ser, no seu entender, as potencialidades da relação pedagógica? Quais são as potencialidades?

PP2_AE2 – Quais são as potencialidades? Eu acho que quanto melhor for a relação pedagógica que nós criamos, mais nós conseguimos trabalhar com os nossos alunos, até porque estamos num período, e eu já dou aulas há alguns anos, e eu acho que isso é notório, de ano para ano mesmo, é cada vez mais difícil chegar aos alunos. Portanto, na minha opinião, nessa base, chegar aos alunos muito através do sentimento e das emoções, para mim

é fundamental. É a maneira que nós, que eu acho que nós temos para lhes chegarmos. Isso, depois, depende muito também dos alunos que nós temos, não é? As coisas são totalmente diferentes de turma para turma, de escola para escola. As dinâmicas são diferentes, mas as potencialidades eu acho que são essas. Iremos conseguir sempre o melhor do outro, é o que eu penso.

Entrevistadora – E em que medida é que considera importante ou relevante a relação que se estabelece entre professor-aluno? Ou seja, se me consegue clarificar o grau de importância que atribui a essa relação?

PP2_AE2 – É fundamental. É o grau máximo, é o grau máximo. Quando nós não estabelecemos uma relação empática com uma turma, quando nós não estabelecemos uma relação emocional com uma turma, na minha opinião, nós não chegamos lá. Eles podem ser ótimos, mas se nós não estabelecermos essa relação, na minha opinião, fazemos muito pouco com eles. Para mim é fundamental.

Entrevistadora – Sim. Nunca esquecendo, então, a sua vivência enquanto docente, sempre com base nela, agora falando um pouquinho mais sobre dificuldades... que dificuldades é que acha que se podem sentir na relação que os professores estabelecem com os seus alunos?

PP2_AE2 – Eu acho que as dificuldades têm um bocadinho a ver com duas coisas. Sendo uma relação há dois lados, não é? Nós e os alunos. A primeira dificuldade é se nós não estamos dispostos a dar-nos. E alguns de nós não estão dispostos a dar-se. E isso temos que ser francos o suficiente para o dizer. Se nós estivermos predispostos a isso, vamos tentar, não é? Ahhhh... era as dificuldades, certo?

Entrevistadora – Dificuldades, sim.

PP2_AE2 – Pronto. A dificuldade é porque eu sinto que os alunos estão cada vez menos interessados naquilo que nós temos para lhes dizer e é com imensa tristeza que digo isto. Por isso, eu acho que o sistema de ensino precisa levar uma volta enorme, porque nós não podemos continuar a ter um regime, ou... um regime... um sistema, o sistema que temos tradicional, digamos assim, porque os nossos clientes, entre aspas, estão diferentes, estão completamente diferentes. Portanto, nós temos que adaptar sempre aos alunos que temos e isso acontece de escola para escola, mas acontece também na mesma escola, de ano para ano, e acontece no mesmo ano, de turma para turma. Portanto, aquilo que funciona com uns, não funciona com outros, e, às vezes, eu dou por mim a pensar: “Que bom, este trabalho correu mesmo bem”. Eu sou professora de uma disciplina prática, portanto há coisas, às

vezes, que eu vejo que os agarra e que funciona e eles fazem mesmo bem e, de repente, noutra turma aquilo não funcionou mesmo. Portanto, para mim, as grandes dificuldades é conseguirmos cativar, despertarmos o interesse nos nossos alunos.

III – Análise do modo como os professores participantes consideram que as estratégias pedagógicas desenvolvidas podem potencializar a relação professor-aluno e o envolvimento deste no processo de aprendizagem

Entrevistadora – Passando, agora, um bocadinho mais para outro campo, relacionado com as estratégias pedagógicas, na sua perspetiva, de que forma é que as estratégias pedagógicas poderão influenciar a relação, também, estabelecida entre professor aluno?

PP2_AE2 – Influenciam muito, porque é através das estratégias que nós chegamos a eles. Portanto, é fundamental nós experimentarmos coisas diferentes, percebermos aquilo que não correu bem, percebermos aquilo que correu bem e irmos por esse caminho. E, dado os alunos que nós neste momento temos, a juventude que nós neste momento temos, extremamente... em que a informação lhes chega de forma tão fácil, através... é um clique e eles estão ligados ao mundo inteiro, com movimento, todo o tipo de estímulos... estão muito fáceis. É fundamental nós mudarmos as estratégias que tínhamos há não sei quantos anos atrás. Temos sempre que inovar e ao longo do ano não podemos ter sempre a mesma estratégia, temos que ir mudando...

Entrevistadora – Conseguir especificar quais são, no seu entender, essas estratégias que potencializam o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem?

PP2_AE2 – Eu acho que temos... eu, eu tento muito visualmente captar a atenção deles, portanto, muitas vezes, no início da aula preparo apresentações que tento que seja o mais atrativo possível. Eu sinto muito, na minha disciplina, que a criatividade deles está cada vez mais reduzida. Eles não têm... não são todos, obviamente. É o grosso. As memórias visuais que têm são muito limitadas. Nós pedimos qualquer coisa e a primeira pergunta é: “Posso ver? Posso ir à Net? Posso ver exemplos?”. Portanto, eles não estão habituados a pensar, a tentar raciocinar, a tentar chegar lá, a fazer uns esboços. Eles querem logo ver e depois perguntam se podem copiar. Portanto, para mim, é fundamental tentar agarrá-los logo de início, mostrando-lhes, despertando-lhes interesse, mostrando diversas hipóteses de resolução daquilo que eu estou a pedir, mas tentando não lhes mostrar resultados finais,

porque o meu interesse não é que eles copiem, é que eles cheguem lá, independentemente daquilo que for o resultado final, que às vezes não é bom, mas o processo é bom. E, então, isso é fundamental para mim, o processo de chegar ao final do trabalho. E, às vezes, o final do trabalho não é nada de especial.

Entrevistadora – Mas, para si, o processo já é muito positivo.

PP2_AE2 – É fundamental numa disciplina prática, o processo é fundamental, sem sombra de dúvida.

Entrevistadora – E, na sua opinião, de que forma é que as experiências que envolvem mais interação podem estar relacionadas com as aprendizagens dos alunos?

PP2_AE2 – Não percebi, peço desculpa.

Entrevistadora – Na sua opinião, de que forma é que as experiências e essas dinâmicas que envolvem mais interação podem estar relacionadas com as aprendizagens dos alunos?

PP2_AE2 – Eu, eu acho que estão, porque se nós conseguirmos captar o interesse neles e conseguir que eles vão buscar coisas a eles próprios, não é? Vivências que tenham, gostos pessoais... eu tento, eu digo muito no início do ano que estou aberta a, quando lanço um trabalho, alguém me dizer: “Oh, professora, eu posso em vez disto fazer isto, porque eu gosto muito de...?”. Qualquer coisa, não sei, um herói qualquer, uma banda desenhada qualquer. “Será que eu posso fazer em vez de ser uma banda desenhada tradicional, eu posso ir buscar o *Anime*?”. Por mim é tranquilo. Portanto, eu tento adaptar um bocadinho. Nem sempre, não é? Às vezes, é aquilo e eles têm que se adaptar eles 100%. Mas tento sempre, ao longo do ano, que em algum caso, eu abro um bocadinho a minha porta, para eles porem as vivências deles, porque eu acho que aí criamos a tal relação emocional e de empatia e de simpatia, que é fundamental, porque à força, na minha opinião, eles não aprendem rigorosamente nada. Podem estar ali noventa minutos a olhar para nós...

Entrevistadora – Tenta promover, então, essa interação para que haja, aqui, um envolvimento, não é?

PP2_AE2 – Sim, sem dúvida, é fundamental. E se eles não tiverem essa vontade, eles não estão lá.

Entrevistadora – Às vezes a vontade é tudo.

PP2_AE2 – Sim, sem dúvida.

Entrevistadora – É verdade. E consegue dar-me, assim, alguns exemplos mais concretos de estratégias ou dinâmicas que promove na sua prática decente, por forma a potenciar essa

relação professor-aluno e o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem? Alguns exemplos.

PP2_AE2 – Eu, eu... eu faço muito numa coisa que é... eu, normalmente, nem sempre, às vezes não acontece. Este ano, por exemplo, eu tinha seis turmas e uma delas eu tinha um relacionamento muito difícil com eles, porque eu não cheguei a eles e eles não chegaram a mim. Alguns, claro que sim, mas de um modo geral, não era bom. Não era bom para nenhum de nós. Houve aulas boas, mas houve más, más mesmo. E eu, sobretudo, o que tento é ouvi-los. Ou seja, eu tento ouvir o que eles me dizem. Se eles me dizem, às vezes: “Ah, que chatice, que seca de trabalho”; aí eu não ouço, porque, como eu às vezes digo: “Paciência! Também não faço só o que eu gosto. Isto é o que temos para fazer, e é isto que vamos fazer”. Mas... e ouvimos isso n vezes... “Txiii, professora, que seca, vamos outra vez pintar, vamos outra vez...” e eu respondo: “Vamos. É Educação Visual. Vamos continuar a pintar até ao fim do ano”. Portanto... mas eu tento ouvi-los um bocadinho e, às vezes, eu tenho uma planificação e se percebo que um trabalho não correu bem e o que eu tinha a seguir vai um bocadinho naquela linha diferente, mas... eu altero e digo-lhes isso e digo: “Olhem, estive a pensar, íamos fazer isto, mas como isto não correu bem, vocês não gostaram, vamos fazer diferente. O que é que acham? Preferem isto ou aquilo?”. Portanto, eu muitas vezes tento entrar neste diálogo com eles, porque eu acho que é importante eles serem ouvidos e saberem que são ouvidos. Saberem que não estão ali numa posição inferior, digamos assim. Estamos em posições diferentes, eu digo-lhes muitas vezes: “Isto não é uma democracia. Dentro da sala de aula, quem manda sou eu”. Mas a voz deles é importante. Para mim é fundamental e, portanto, as minhas estratégias passam muito por aí, por também tentar perceber o que é que funciona melhor e às tantas tenho uma planificação para todas as turmas e, de repente, “olha com estes, eu já sei, já sei que não dá”, “estes vão gostar de certeza”... o que me dá muito mais trabalho a mim, não é? Era muito mais fácil ser tudo igual. Pronto. Mas as minhas estratégias passam muito por aqui, por ouvi-los e conversar com eles. Eu converso muito com os meus alunos.

IV – Perceções dos professores envolvidos em dinâmicas de supervisão entre pares sobre a potencialidade da supervisão entre pares para facilitar o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem

Entrevistadora – Que bom. Abordando agora um bocadinho, mais especificamente, o processo e os projetos de supervisão/intervisão, e em função daquilo que tem sido a sua experiência, o que é que entende, aqui, por supervisão pedagógica colaborativa? O que é que o que é que lhe ocorre?

PP2_AE2 – Este ano foi o primeiro ano que eu fiz parte desta supervisão e, confesso que, no início, quando me ofereci, porque foi voluntário, ofereci-me assim um bocadinho: “Ai, que chatice, não apetece nada!”, pronto. Vou ser completamente sincera (risos).

Entrevistadora – Sim, sim... nem todas as experiências têm que ser positivas e eu preciso é disso, não é (risos)?

PP2_AE2 – Depois percebi que... confesso que, no início, ficámos assim... portanto, isto foi-nos dado em grupo disciplinar e oferecemo-nos três colegas: “Ah, ok, nós vamos fazer entre nós, damo-nos bem e tudo isso, tranquilo”. Mas, de início, ficamos sempre com aquele receio... se não corre bem e tal, se elas acham que aquilo não correu bem. Mesmo estando à vontade com as colegas é sempre uma pessoa estranha, digamos assim, na nossa sala de aula. E uma aula é sempre uma coisa que nós nunca sabemos o que é que aquilo vai dar. Pode dar muito bem e aquilo pode correr mal, pronto. E isso faz parte, também, e é isso que eu depois acho que desmontei para mim própria. Se correr mal também faz parte, porque não corre sempre tudo bem. E depois acho que gostei de ter participado. Acabei por não estar nervosa, gostei do que vi, gostei de ver coisas diferentes do que eu faço, acho que aprendi com isso e acho que, também, dei exemplos de coisas diferentes. Portanto, eu acho que é muito importante, agora que fiz.

Entrevistadora – Para si, supervisão significa especificamente o quê? A supervisão mais nesse sentido colaborativo que fizeram.

PP2_AE2 – Para mim é uma partilha. Deve ser uma partilha, sim. Uma partilha de experiências, de saberes, de lidar com os alunos. Para mim foi uma partilha, sem sombra de dúvida, que às vezes fazemos entre nós sem ver e, assim, a ver é muito mais fácil e muito mais fácil de percebermos o que é que o outro faz.

Entrevistadora – E qual é a sua opinião sobre a colaboração entre pares?

PP2_AE2 – Eu, eu consigo fazê-la, consigo... felizmente, tenho colegas que permitem. Temos um relacionamento que nos permite essa partilha. E eu acho que é fundamental. É fundamental partilharmos coisas que correram bem, partilharmos coisas que correram mal, pedirmos ajuda. “Olha, eu com esta turma não estou a chegar lá, pá, como é que fazes?”,

“Isto está a correr mesmo mal!” ... e não, não... não tem mal e não corre sempre bem. Portanto, para mim, a colaboração entre pares é fundamental, fundamental. E eu pratico-a.

Entrevistadora – E, agora que já está nesse ponto de achar que é fundamental, consegue transmitir o que é que a pode motivar a participar nesses projetos de intervenção/observação/supervisão?

PP2_AE2 – É exatamente essa partilha. É vermos em prática aquilo que muitas vezes dizemos: “Ah, olha, funcionou tão bem. Fiz um trabalho que não sei quê, pá, eles gostaram imenso”; “Mas como é que fizeste? Projetaste, mostraste, fizeste um bocadinho...?”, “Ah, não, cortei, levei...”. Pronto, há *n* maneiras de fazermos, podemos mostrar, podemos levar fotocópias, podemos... mas se virmos eu acho que é muito mais rico.

Entrevistadora – Surgem outras ideias, não é?

PP2_AE2 – É, surgem. E percebe-se: “Olha, eu podia fazer isto”, “Olha, que engraçada a maneira como ela resolveu esta situação, simples, eficaz, excelente”. Aconteceu com uma colega, eu disse: “Tu és uma general, pá, os miúdos não podem respirar, coitados”. A brincar, a brincar (risos). A aula correu lindamente, os miúdos adoram-na. Mas é a postura de todos nós, que às vezes somos diferentes em sala de aula, do que somos a beber um café, na sala de professores, como colegas, não é? Portanto, eu acho que que sim, agora vejo isso muito mais simplificado, digamos assim. Também estava muito à vontade com as pessoas com quem me ofereci. É um facto.

Entrevistadora – E considera que essa sua participação no projeto veio alterar a forma como ensina? E, se sim, em que medida? Ou pode não ter alterado nada?

PP2_AE2 – Sim. Por acaso, acho que alterou. Acho que alterou, porque... principalmente num dos casos... porque gostei da postura muito assertiva da colega, muito... como é que eu hei-de dizer? A tal General (risos), mas com muito carinho. Portanto, q.b., não é? E, penso que, isso também é importante, termos uma postura ali muito, às vezes, de rédea curta, porque há determinados anos... tem a ver com as idades que eles têm... onde tentam sempre fazer pior e portar-se mal. Portanto, sim, acho que... acho que me ajudou. Acho que foi ótimo.

Entrevistadora – E, na sua perspetiva, de que forma é que estas práticas nestes projetos de intervenção/supervisão podem facilitar o envolvimento dos alunos no processo de ensino aprendizagem?

PP2_AE2 – Aí, não sei... aí, não sei, porque... não sei...

Entrevistadora – Ou acha que estes projetos têm algumas potencialidades na promoção do envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem?

PP2_AE2 – Acho que podem ter, acho que podem ter. Por exemplo, eu, no meu caso, não preparei nada de especial para a aula em que a minha colega foi lá. Foi uma aula perfeitamente normal, estávamos a meio de um trabalho, portanto eu não fiz... ela foi ver uma aula real, eu não fiz... “Ai, agora vem cá alguém, então isto tem que ser completamente diferente”... É sempre positivo, nem que seja por eles mostrarem que sabem estar com uma pessoa diferente em sala de aula e até por uma questão de cidadania e tudo isso. Souberam estar em sala de aula, souberam comportar-se, souberam fazer o seu trabalho, estando uma pessoa que lhes era estranha, portanto, positiva é sempre. Se calhar, se fosse uma coisa que acontecesse... como é que eu hei-de explicar? Mais vezes, mais tempo, talvez tivesse um impacto maior. Assim... também, se calhar, a turma que eu tinha era uma turma super tranquila, portanto, estar lá outra pessoa ou não, para eles foi exatamente igual. Eles estavam “na deles”, a fazer o trabalho. Mas positivo é sempre. Eu acho que sim. Eles falaram com a Professora. Eu pedi à colega para dar uma voltinha e para eles explicarem o que estavam a fazer. Isso é importante. Falaram nas técnicas, falaram no projeto em si, portanto, positivo é sempre, sem dúvida.

Entrevistadora – Mas considerou que essa participação no projeto teve algum impacto na relação que estabelece com os seus alunos?

PP2_AE2 – Hummm... (pensativa) talvez... no sentido em que... eu também escolhi aquela turma, porque também sei que tenho um bom relacionamento com eles, não é? Se isso melhorou o nosso relacionamento? Sim... foi mais uma coisa que ajudou a que o relacionamento fosse bom. Se eles tiraram assim muito partido disso? Não sei... foi só uma aula de 45 minutos, portanto, acho que é relativo, não é?

Entrevistadora – Não lhe permitiu ver, por exemplo, se passou a ter uma forma diferente de lidar com alguns problemas que antes não tinha?

PP2_AE2 – Não permitiu, não permitiu muito, porque foi muito pouco tempo, portanto acabei por não... e foi uma, era uma aula tão tranquila que...

Entrevistadora – ...que não surgiu assim nada...

PP2_AE2 – Não, não surgiu. Por acaso, não estou a ser, não estou a ser correta. A aula que eu tive assistida da colega até foi uma aula... uma delas foi perfeitamente normal, a outra até não. Até tive ali umas questões, uns problemas com os miúdos da minha Direção de Turma

e eu, de início, até fiquei um bocadinho atrapalhada e pensei: “Realmente era o que me faltava aqui com a colega a assistir, era tudo o que eu precisava”. Mas... e eu falei com ela no fim, mas isso faz parte, quer dizer, faz parte do que pode acontecer durante uma aula, portanto...

Entrevistadora – E na posição de observadora sentiu alguma coisa, ou lembra-se assim de alguma experiência que depois possa ter levado para a sua prática e que a tenha mudado em alguma coisa?

PP2_AE2 – Sim, sim, eu acho que sim, que gostei do modo como vi as colegas. Eu assisti a três aulas. Gostei do modo como as colegas interagiram com os alunos, gostei de ver os trabalhos que estavam a fazer, gostei da relação que elas tinham com eles, do modo como falaram... gostei, gostei imenso e acho que aprendi.

Entrevistadora – E acha que, por exemplo, conseguiu levar alguma coisa daquilo que observou, depois, para as suas práticas?

PP2_AE2 – Sim, sim, sim, sim... fiquei mais rica.

Entrevistadora – E acha que, de alguma forma, essas observações possam ter tido alguma influência depois na sua prática?

PP2_AE2 – Sim, sim, sem dúvida. Isso sim, isso sim. A nível pessoal sim, a nível dos alunos, não sei tanto, pronto.

V – Análise da relação entre as oportunidades de reflexão, enquanto parte integrante da supervisão entre pares, com os potenciais efeitos na relação professor-aluno, na perspetiva dos professores envolvidos no estudo

Entrevistadora – Assumindo, agora, o processo mais reflexivo, no pós-observação, ou o pós momentos de intervenção, se fazem muito, ou não, essa reflexão, mas de que forma é que acha que esse trabalho colaborativo, nesses momentos de reflexão, pode gerar efeitos na relação pedagógica? Ou seja, se, por exemplo, nesses momentos, a relação pedagógica é um aspeto que é abordado, nesses momentos depois de reflexão conjunta, ou se porventura não é um aspeto considerado relevante depois nesses momentos?

PP2_AE2 – Quando falamos entre colegas ou falando com os alunos?

Entrevistadora – Entre colegas.

PP2_AE2 – Sim, eu acho que sim. Falámos sobre isso. Falámos, porque tanto quando assisti, como quando tive as minhas aulas assistidas, depois falámos sobre: “o que é que achaste?”, “o que é que não achaste?”, “o que é que gostaste?”, “o que é que não gostaste?”. Portanto, sim, para mim, eu acho que é muito importante.

Entrevistadora – Mas focam esse aspeto da relação pedagógica? É um aspeto abordado e considerado? Ou não?

PP2_AE2 – Sim, sim, sim, sim... nós falámos sobre isso, sim, sobre a relação com os alunos, sobre o modo de estar e de falar com os alunos, sobre... sim, eu acho que é... para mim, foi das coisas mais importantes na observação das aulas, sem sombra de dúvida.

Entrevistadora – Então, considerando essa sua vivência nesse projeto, consegue dizer-me em que aspetos é que essa reflexão e essa autoanálise podem ter contribuído para melhorar essa relação pedagógica? Se me consegue dar assim alguns exemplos, de alguns momentos de reflexão que tiveram e que realmente considere que tiveram aqui algum impacto na relação pedagógica?

PP2_AE2 – Sim. Por exemplo, uma das aulas a que assisti foi de uma colega do meu grupo disciplinar, de Educação Visual também, com uma turma do 7.º ano. Normalmente, são turmas barulhentas e tudo isso. E gostei da forma como ela conseguiu que isso não acontecesse, não haver barulho, não haver confusão, não haver... e era um trabalho prático, com muitos materiais. Facilmente aquilo se criava ali alguma confusão e eu tenho alguma... nós somos todos diferentes, não é? Eu tenho alguma capacidade de trabalhar em confusão dentro da sala de aula, consigo bem, os resultados saem e eu consigo bem dominar as coisas assim e funcionar assim. Gostei de ver como fazer um pouco diferente e isso levou-me a pensar se será que os miúdos assim estão com mais calma, mais organizados mentalmente. Talvez, eu deva seguir mais isto, uma disciplina mais rigorosa, digamos assim, do que, às vezes, o que tenho na minha aula, em que anda tudo assim, um bocadinho mais confuso. Portanto...

Entrevistadora – Conseguiram, depois, falar sobre isso?

PP2_AE2 – E falámos depois sobre isso. Sim, sim, sim, falámos. Falámos, sem sobre de dúvida, e ela acabou por dizer que não consegue trabalhar de outra maneira, que para ela é impensável trabalhar numa aula com muito barulho. E eu gostei de ver aquilo assim também, e coloquei a hipótese que, se calhar, até é melhor para os alunos. Pronto. Não sei se foi um bom exemplo, ou não.

VI – Considerações finais/Agradecimentos

Entrevistadora – Neste momento, que fiz todas as questões que tinha que tinha planeado, antes de terminarmos, pergunto-lhe só se, pretende clarificar ou acrescentar alguma informação que considere relevante?

PP2_AE2 – Não. Eu posso só dizer que de início foi tranquilo, porque fomos três colegas do mesmo grupo, que nos damos muito bem e, apesar de não irmos assim cheias de vontade, fizemos e depois gostámos. Portanto, assumo que não ia com uma postura a 100%, de abertura, ia assim um bocadinho com má vontade, mas depois gostei imenso, gostei imenso. E fiquei muito contente por me ter oferecido e por ter participado. E, depois, quando veio a segunda parte, de ser com colegas de outras áreas, aí fiquei outra vez com uma barreira à minha frente, e pensei: “Ahhh, não acredito. Agora não vou estar tão à vontade...”. E, depois, gostei imenso outra vez. Por isso, acho que é um processo que é importante na escola. Aquilo que me pareceu é que é visto um bocado como eu o vi à primeira... temos sempre aquele receio: “Ah, não nos apetece nada agora termos aqui alguém na nossa sala de aula”. E depois, afinal, para mim só teve coisas positivas.

Entrevistadora – Consegue-se transformar num processo de aprendizagem, não é? E de partilha e que nos faz crescer e, às vezes, até conseguir aplicar outras estratégias e dinâmicas.

PP2_AE2 – Sem dúvida, sem sombra de dúvida, gostei imenso. Portanto, obrigada também.

Entrevistadora – Obrigada eu. Pronto, sendo assim, terminámos (risos). Conseguimos terminar no tempo que tínhamos planeado e não posso terminar sem antes agradecer muito esta disponibilidade, que eu sei que nos tempos que correm ser recetivo a este tipo de pedido, não é fácil...

PP2_AE2 – Eu já estive desse lado também.

Entrevistadora – Não é fácil. Não tem sido fácil, portanto, só tenho que lhe agradecer muito mesmo.

PP2_AE2 – De nada. Se for preciso mais qualquer coisa, diga. Tem o meu e-mail.

Entrevistadora – Sim. Eu, depois, quando tiver a transcrição feita, quando terminar o processo de entrevistas, depois também lhe a faço chegar. Se houver necessidade de alterar alguma coisa, depois também é só comunicar-me.

PP2_AE2 – Ok, combinado, está bem.

Entrevistadora – Agradeço muito, uma vez mais.

PP2_AE2 – Obrigada, boa sorte, bom trabalho.

Entrevistadora – Obrigada, um beijinho.

PP2_AE2 – Um beijinho, obrigada.